



REVISTA DE LA ASOCIACIÓN DE MAESTROS ROSA SENSAT

in-fan-cia

educar de 0 a 6 años

2002

76

NOVIEMBRE
DICIEMBRE

Cuestión de derechos y responsabilidades

Tras doce años de la aprobación de la Convención de los Derechos del Niño, después de once años de ser aprobada la ley de educación, la LOGSE, que recoge y regula este derecho, ahora el gobierno del Estado ha decidido dar marcha atrás en la historia de la educación infantil, muy especialmente en la educación de 0 a 3 años, con las propuestas de la ley de calidad, la LOCE, y la de promover la creación de guarderías laborales o de empresa.

Unas propuestas que conducen al engaño, como se evidencia con el contenido de la mal denominada Ley de la Calidad, sin una mínima garantía de consideración y respeto por los niños más pequeños, ni por la formación de los educadores, ni por las ratio, ni por las condiciones de los espacios, y, sobre todo, porque retorna a la concepción de que la atención de los niños de estas edades no es prioritariamente educativa, sino asistencial.

Unas propuestas que lo único que hacen es confundir a la ciudadanía, diciendo que van a contribuir a hacer compatibles las responsabilidades familiares y las laborales, lo que puede parecer que

responda a la comprensión de las necesidades de la sociedad actual, cuando lo que necesita urgentemente la sociedad moderna, las familias de nuestro tiempo, es la corresponsabilidad de todos, en aquello que les permite poder tener un niño responsablemente: saber que éste tiene derecho a una plaza en una verdadera escuela infantil con calidad de educación.

Todo el mundo sabe hoy que el reconocimiento del derecho del niño a la educación desde el nacimiento permite que la mujer que trabaja o estudia se pueda liberar del sentimiento de culpa al llevar el niño a la escuela. El reconocimiento del derecho del niño a tener escuela, contribuye, además, a avanzar en el cambio de mentalidad, en el reparto de roles, en la cada vez más clara y necesaria corresponsabilidad entre hombres y mujeres en la atención y educación de los hijos.

Los más viejos sabemos bien qué significa hablar de guarderías laborales o de empresa. Es una realidad que hemos tenido la desgracia de vivir y que todos saben que no conduce a ninguna solución del problema real, ni para empresarios ni para trabajadores, ni

para padres y madres, ni, sin duda, para los niños. Ahora hace exactamente treinta años, en el tardofranquismo, se formuló una propuesta parecida, y sabemos también que, anteriormente, esta misma propuesta fue impulsada en el siglo XVIII y ya desestimada en el siglo XIX.

Los más viejos sabemos también que hace falta considerar las dos propuestas, la de la conversión de la Escuela Infantil en un pre-escolar prioritariamente asistencial y la de las guarderías laborales, dentro de una misma concepción, en la cual, con frases y palabras vaciadas de significado, se abandona la atención a los derechos de los ciudadanos más pequeños. Responsabilidad de los poderes públicos, que el gobierno, con las dos propuestas, abandona sin escrúpulos a manos de la iniciativa privada, deja a manos del mercado, con toda su potencia discriminatoria por parámetros económicos y culturales.

Los más viejos sabemos, que para que sean respetados los derechos de la ciudadanía, tanto si se trata de niñas o niños, madres o padres, trabajadoras o trabajadores es preciso que los gobiernos cumplan con sus responsabilidades.

Página abierta	Integración es un nombre propio	Fernanda Sanz	2
	Una imagen vale más que mil... lágrimas	Alejandra Español	3
Educar de 0 a 6 años	Entrevista a Anna L. Galardini: Pistoia, una apuesta continua por la calidad	Mònica García	4
	Educación infantil	Carmen Ferrero	9
Escuela 0-3	Un día cualquiera	Pepa Òdena	14
Buenas ideas	Un paseo por las canciones de cuna. Una nana de Aragón 20		
Escuela 3-6	Planetas, luces y estrellas	Rocío de Lucas, M. ^a Eugenia Sánchez	21
Ayer en educación infantil	El trabajo en equipo	Helen Penn	27
Infancia y sociedad	El placer de la lectura	Roser Ros	28
Infancia y salud	Un buen comienzo de la alimentación.		
	Prevención de la anorexia y la bulimia de los adolescentes	Elisenda Trias	32
Érase una vez	Un cuento de los niños y niñas del grupo de 3 años. Pamplona	M. ^a Carmen Ainzúa	38
Informaciones			40
Libros al alcance de los niños	sumario		42
Ojeada a revistas			42
Biblioteca			42
Índice de 2002			45

La velocidad de la sociedad nos lanza con ímpetu al vertiginoso individualismo, al éxito, a la insolidaridad, a ser fuertes, a dominar en cualquier campo... todo esto hace que cada vez nos pasen más desapercibidas esas pequeñas cosas diarias, rutinarias, insignificantes, pero que pueden ser muy entrañables.

La vida en la escuela se presenta llena de envoltorios, de palabras que encierran, definen y justifican toda nuestra tarea. Adaptación, evaluación, proyectos... ¡Cuántos papeles escritos, en la mayoría de las ocasiones copiados de otros programas, de otros años, de otras escuelas...!

Esta historia es única, pequeña, es un motivo para la esperanza, un agujero de ilusión, una lucha que ha merecido la pena. Empezó el curso pasado, en septiembre. Era un niño parálítico cerebral, tenía un año más que el resto del grupo y de los informes no pude sacar muchas conclusiones, ¡es todo tan formal! Al conocerlo me cautivaron sus gafas, su mirada, su «pata coja», su sonrisa... El nivel de comprensión, de expresión, de atención, de representación... nada era equiparable con cualquier otro niño o niña del grupo. En esta sociedad, el hecho de ser diferente a la normalidad no se vive fácilmente.

El primer objetivo fue que lo acogieran, que nadie lo rechazara, que lo quisieran, que lo aceptaran. No teníamos

Integración

es un nombre propio

Una maestra entusiasta y convencida de su trabajo nos relata la satisfactoria experiencia de integración vivida por un grupo de niños y niñas de cuatro años de la Escuela Pública Nuestra Señora de Fátima, de Molina de Segura, Murcia.

por qué inventar que hacía esas otras cosas porque era más pequeño, porque estaba claro que no lo era, únicamente sus actuaciones eran así porque era diferente.

Pronto aprendimos a escucharlo, con sus incoherencias, sus silencios, sus sinsentidos, aprendimos a jugar con él aunque no siguiera nuestro ritmo, aunque dejara el juego colgado, aprendimos a «entender» sus gritos espontáneos, aprendimos a «encajar» aquellos manotazos inoportunos causados por su descontrol. No es fácil aprender todo esto a los cuatro años, ha sido un esfuerzo constante, empeñado, creíamos en él y lo teníamos que querer así —bueno, quizá sea más fácil a los 4 que a los 40. A veces el desánimo nos araña y hace que me plantee tantas dudas. Hoy,

Fernanda Sanz

creo en la integración, no en la de los papeles, de las promesas de apoyos, de los informes y estadísticas; sino en la profunda, real, en la aceptación, en la revolución interna que trastoque todos los valores, sentimientos, afectos y nos coloque como personas con más o menos años, capaces de querer, de apoyar, de ayudar, de necesitar, de cuidar...

Es alentador, como adulta, acurrucarme en un agujero vacío y ver todo lo que el trabajo, unas veces sosegado y paciente, otras en eterno conflicto con la urgencia y las prisas que marcan la competitividad y los niveles, las expectativas, los aprendizajes —sí, aunque estemos en Infantil, a menudo tan exigentes—, y, desde esa nada, observar cómo niñas y niños son capaces de ceder tiempo y actividad por ayudarlo a atarse los botones, tan insistentemente que tuve problemas para que él adquiriese más autonomía porque enseguida corrían en su auxilio, cómo hacen una especie de muralla alrededor de él para que baje las escaleras y no tropiece, ya que saben de su dificultad,

cómo aplauden cualquier pequeño logro suyo en el plano motor o de desplazamiento, cómo valoran y expresan los pequeñísimos cambios en sus dibujos y son capaces de decir «qué bonito» cuando ha introducido colorido —porque siguen siendo garabatos—, cómo festejan que coma sin hacer bola cuando es lo habitual en ellos, cómo se acercan para decir «Fernanda, Álvaro ya hace puzzles muy difíciles» (son de 15 piezas; la mayoría hace de 60 a 150).

¿Quién de nosotros, adultos, es capaz de valorar a alguien que corra 100 metros si yo consigo un kilómetro? Creo que es un ejercicio importante de solidaridad, de no discriminación, de acogida, de aceptación... que está libre de egoísmos —en estas edades!—, de rivalidad, de búsqueda de recompensa, de falsa caridad... Está lleno de cariño, y creo que, con independencia de las capacidades o posibilidades personales, hemos conseguido ser una gran familia.

Me gustaría soñar que esto pudiera ser realidad... casi siempre. ■

Una imagen vale más que mil.... lágrimas

Alejandra Español

Después del glorioso último trimestre de 5 años, donde todo son cosechas... me espera la cruda realidad: los pequeños sí, pero yo..., yo nunca pasaré a primero. Como dice la canción: «y volvemos, y volvemos a empezar.»

Esta vez con el agravante de la nueva ley que orienta (¿o confunde y bloquea?) el periodo de adaptación: en Murcia, la escuela acoge a sus nuevos alumnos de educación infantil de forma sumativa y, eso sí, desde el primer día, de 9 a 13 h. (porque después de 4 horas llorando, el que no se adapta es porque no quiere).

Y como aprendí ya desde las prácticas, enseñamos como somos y somos como vivimos. Hay un trasvase continuo entre lo que nos sucede dentro y fuera de la escuela. Algunos lo llaman currículum oculto, yo lo llamo estar vivo.

A mí este verano me sucedió que me compré una cámara de

vídeo. Así que cuando llegó el día «D» y la hora «H», y ellos y yo nos miramos (con cierta ansiedad), saqué mi «artilugio» y descubrí que los niños del siglo XXI le tienen menos miedo a la cámara que a las personas. Y comencé a grabar.

Siempre les pedía permiso: ¿o puedo hacer una foto? (por no complicarles la cosa, pues una rápida observación inicial de su lenguaje oral me hizo constatar que lo común en el grupo era balbuceo... Pues bien, les encanta que les hagas «fotos», es más, te dedican su mejor sonrisa. También conseguí que hablaran con la cámara pequeños que antes no habían querido hablar conmigo. Sentía que ahora el nuevo muñeco de guiñol no se ponía en la mano, sino delante de los ojos, tapándome bien la cara. Se relajan. La cámara les resulta más familiar que yo.

La mía es de esas que de un lateral sale una pantallita. Entonces sí que le prestaban atención.

Hacían «piña», atentos a las minúsculas imágenes... y además se reían al verse y oírse.

Los grababa en los momentos más variados (jugando con la «plastita», tirando de la cadena, haciendo su primer tren...).

Y puesto que me inclino más por la comedia que por el drama, preferí no incluir imágenes de llanto. Este curso tengo dos mellizos que me lloran en estereo, uno en cada oído. Pero incluso ellos tenían momentos de serenidad. Ya sabéis cómo son de sorprendentes los pequeños...

Bien, pasemos ahora a hablar más en serio...

Me preocupa lo que «archivarán» mentalmente, pero sobre todo emocionalmente, de estos primeros días de escuela los niños y las niñas.

Con el vídeo capté lo agradable, divertido e interesante de este nuevo mundo en el que los sumergimos. Mi intención es contrarrestar la huella de ese llanto inconsolable.

Los más llorones se llevan, de «deberes», ese mismo día la cinta a casa.

Las *mamás* me dicen que se ríen y que la ven una y otra vez sin cansarse (ya conocemos el poder que tiene la imagen televisiva).

Reviven la experiencia de ir a la escuela, pero donde las condiciones son más favorables: estoy en casa y *mami* está aquí.

Aprenden a estar en la escuela desde su casa.

Y las madres pueden calmar su ansiedad, porque ven qué sucede al otro lado de la puerta de la escuela.

A veces, una imagen vale más que mil lágrimas... o esa es mi esperanza. ■

Entrevista a Anna Lia Galardini Pistoia

Una apuesta continua por la **calidad**

En este diálogo con Anna Lia Galardini se evidenciaron algunas de las especiales características de los servicios educativos para la infancia de 0 a 6 años en Pistoia –y, por extensión, en Italia. En esta ciudad hoy reconocemos un largo, continuo y coherente proceso de construcción de una oferta de calidad, con sus éxitos y, también, con los peligros que entraña.

Mònica García

Anna Lia Galardini trabaja como psicopedagoga en el Ayuntamiento de Pistoia, Italia. En los últimos treinta años, el gobierno municipal de esta ciudad ha creado una extensa red de centros y servicios para niños y jóvenes, incluyendo, también, a los más pequeños (de 0 a 6 años). Hoy Pistoia trabaja para ser, en su conjunto, una ciudad educadora, articulando una serie de actividades y definiendo nuevas modalidades de atención educativa que, por su carácter de espacios especiales de encuentro y relación, facilitan la corresponsabilización de la ciudadanía en la educación de los más pequeños.

Mònica García: *¿Cómo nace, en los años 70, la red de servicios educativos de Pistoia? ¿Por qué y cómo comienza Pistoia a desarrollar una política y una pedagogía para el 0-6?*

Anna Lia Galardini: El proyecto para niños y niñas de 0 a 6 años se articula, en Pistoia y en el resto de Italia, de forma gradual. El aspecto positivo es que son servicios para niños y niñas de 0-6 años que surgen de forma paralela al trabajo de las mujeres fuera de casa. Por lo tanto, tienen como impulso la voluntad de ayudar a las mujeres en el cuidado y la atención de los niños y niñas.

Pero también, desde el principio, los servicios de Pistoia han colocado en el centro del proyecto al pequeño. Siempre ha existido una sensibilidad para reconocer que los servicios se han creado para acompañar el crecimiento de los niños y las niñas, y no como mera asistencia a sus madres. Así pues, desde aquellos momentos iniciales de la configuración del servicio, siempre se ha generado una enorme reflexión sobre las necesidades del pequeño, sobre las cosas que necesita para crecer, sobre las oportunidades que un ambiente fuera de la familia puede atorgarle. Son estos interrogantes, y sus respuestas, lo que ha permitido generar y enriquecer una reflexión constante y, en torno a esta, el aumento de la calidad de la oferta educativa para los más pequeños.

M. G.: *¿Cómo se articula esta reflexión?*

A. G.: Un aspecto importante de la realidad italiana y, en particular, de la realidad de Pistoia, es que existe una relación muy intensa con el mundo de la investigación. Los servicios educativos, que son en su mayoría escuelas 0-3 y 3-6 creadas por y para la ciudad, y que están muy imbricadas en la realidad ciudadana y muy integradas en el territorio, han recibido mucho apoyo por parte de la reflexión científica sobre el desarrollo del pequeño. Por ejemplo, en Pistoia hemos mantenido una relación estable con el Instituto de Psicología del Centro Nacional de Investigación. Ello ha contribuido a mantener la motivación de las maestras y los maestros, a través de cursos de formación y de la reflexión que ha acompañado la práctica educativa a lo largo de los años.

M. G.: *Por lo que dices, teoría y práctica han ido unidas...*

A. G.: La investigación y la formación no nacen fuera de la práctica cotidiana, sino que se desarrollan en estrecha relación con ésta, tanto porque, a lo largo de los años, hemos dado una continuidad a la relación que hemos mantenido con los expertos que la han desarrollado como porque siempre hemos intentado centrar la reflexión en la práctica educativa. Cualquiera de las reflexiones desarrolladas se han basado en lo que sucede en el día a día de la realidad de los servicios. Desde esta perspectiva, es obvio que las contribuciones de los psicólogos y los teóricos del desarrollo de la infancia son importantes, pero nosotros hemos querido introducir la realidad cotidiana, y diseñar proyectos de formación muy y muy anclados en la práctica.

Así, es cierto que el Ayuntamiento ha sostenido una voluntad continua de crear espacios y entornos adecuados para los niños y niñas en la ciudad, ligados, precisamente, a las características de ésta, pero debemos reconocer que no hemos estado solos, que hemos construido muchas alianzas. Una de estas alianzas se ha creado con el ámbito de la investigación. No es la única: las alianzas han sido múltiples, y si los servicios han podido crecer es justamente porque los políticos no han actuado en solitario.

M. G.: *Dices que no habéis estado solos: ¿qué tipo de corresponsabilidad habéis creado con las familias, con otras entidades ciudadanas, o incluso con otras áreas del Ayuntamiento, por ejemplo?*

A. G.: Retomando el tema de las alianzas, de la corresponsabilidad del proyecto, uno de sus aspectos más importantes ha sido —y es— la participación de las familias, el diálogo que se ha abierto con éstas sobre los niños y las niñas, sobre su educación, sobre la propia familia. Ha sido importantísimo. Sin el diálogo y la participación de las familias en el proyecto educativo, éste no habría existido, no habría alcanzado esta característica de calidad.

Las madres y los padres no están aislados del proceso de reflexión en torno al desarrollo de la infancia. Se les han proporcionado muchas posibilidades

de entrar en las escuelas, y a su vez las familias han aportado una gran riqueza; la riqueza propia de lo que viven con sus hijos e incluso, en ocasiones, la disponibilidad de colaborar en un sentido más material, de enriquecer los proyectos a través de sus diversos saberes. Ha sido, verdaderamente, un crecimiento común, compartido, que en primer lugar, juega en beneficio del pequeño, porque se siente el centro de una red de relación positiva.

M. G.: *Imaginamos que esta relación ha sido positiva, también, para los maestros y las propias familias.*

A. G.: Claro que ha servido a los maestros, porque han visto como su trabajo se comprende y se valora. Y además ha servido a las familias, que no se sienten solas en el proceso de crecimiento de sus hijos en un momento como el actual, de profundos cambios sociales, en que hay nuevos modelos de reorganización de la familia que tienden a desembocar en una sensación de soledad. En la realidad italiana actual, las familias suelen tener un solo hijo, y empiezan a romperse los lazos con la familia extensa, aunque aún se mantiene, a pesar de los cambios, una estructura familiar muy cohesionada, con la presencia de tres generaciones y una importante aportación familiar al crecimiento de los niños y las niñas.

Así que, en efecto, la participación de las familias y su corresponsabilización en el proyecto educativo es un aspecto fundamental del sistema que han construido las ciudades italianas.

M. G.: *¿Hasta qué punto ha tenido importancia la continuidad de un mismo equipo pedagógico, e incluso político?*

A. G.: Éste ha sido otro de los factores importantes del proyecto educativo de Pistoia. Personalmente, yo creo que el crecimiento y la calidad de los servicios del municipio de Pistoia se han visto favorecidos por la continuidad de los protagonistas del proyecto, que se corresponde, por un lado, con una continuidad de la línea política, de administración y de gestión de la ciudad y que se traduce en una continuidad del equipo de coordinación y también del equipo de maestros. Hemos contado con un grupo muy estable de profesionales, de educadores que,



además, se han sentido respetados y valorados en su labor. Y por eso han continuado haciendo su trabajo de forma muy satisfactoria. Una cosa que hemos comprendido en el municipio es que es importante prestar atención a los niños y a las niñas, pero también a los adultos, porque poner en el centro del proyecto educativo al pequeño, sin considerar las necesidades del adulto que está con él, es algo que no funciona, que no puede funcionar.

Y cuidar del adulto significa, entre otras cosas, tener muy en cuenta el clima social, tomar conciencia de la importancia de la formación de los diversos equipos de la escuela, facilitar los procesos formativos del educador y favorecer su crecimiento personal, por ejemplo.

M. G.: *¿Cómo se consigue todo esto?*

A. G.: De hecho, en Pistoia hemos creado diversos laboratorios, espacios y servicios donde algunos maestros desarrollan proyectos y actividades especiales, y éstos han nacido porque son importantes para los

niños y las niñas, pero también para revalorizar las competencias de las personas que llevan muchos años educándolos, para favorecer la motivación de los educadores. Pretendemos consolidar una rutina en el proyecto pedagógico pero a la vez queremos sostener ciertos aspectos de innovación, que están siempre ligados a propuestas formuladas por el educador; propuestas, eso sí, que deben incorporarse a un proyecto que mantiene una coherencia, pero que posibilitan aportaciones interesantes que permiten valorar determinados recursos y competencias personales del educador.

De esta forma, el maestro apasionado por la literatura infantil ha podido crear una biblioteca en su escuela, con un proyecto, por ejemplo, que revaloriza los libros a ojos de los niños y las niñas; un apasionado del arte ha podido crear un laboratorio en el que puede poner en juego los diversos recursos del arte para los pequeños. Y lo mismo ha pasado con otras áreas: el ordenador, la ciencia...

En mi ciudad existe todo un proyecto muy articulado que nace con la idea de mantener como centro de interés a los niños y niñas pero tomando en consideración los intereses de los adultos.

M. G.: *Y con toda esta diversidad de espacios y servicios, ¿cómo se puede garantizar la coherencia que has mencionado?*

A. G.: La coherencia interna está garantizada porque el proyecto en sí nace de una discusión compartida, de una puesta en común de sus aspectos más importantes. También existe una unidad respecto a ciertas cuestiones metodológicas básicas. Entre las cuestiones de fondo se encuentran, por ejemplo, el valor de los espacios, la caracterización del espacio de juego y del propio concepto de juego, la acogida de los niños y niñas, las modalidades de documentación del quehacer educativo, y también el uso de una serie de estrategias rituales en la realización de actividades y del trabajo con los pequeños.

Esta metodología se halla presente en todos los laboratorios. Ahora bien, en el campo concreto de los contenidos, el educador aprecia el hecho de que estos laboratorios sean los espacios donde todos puedan ir y donde todos puedan, verdaderamente, responder a aquellos estímulos que más les interesen, en formas muy diversas. Esta diferencia se vive como una riqueza que cohesiona y da coherencia al proyecto, y no como una falta de unidad que lo perjudica.



M. G.: *¿Cuáles han sido, a lo largo de los años, las variaciones más importantes de este proyecto y, en conjunto, de la política educativa de Pistoia, y cuáles son objetivos de futuro?*

A. G.: Ahora mismo el objetivo más importante es que el proyecto político y pedagógico de la ciudad no se empobrezca, ni tan sólo en su aspecto cuantitativo. Es muy importante que este servicio sea apreciable cuantitativamente, que esté al alcance, en formas diversas, de todos los niños y niñas. Y este es un objetivo de futuro muy importante: que las escuelas infantiles crezcan.

Además, nuestra voluntad es mantener este diálogo, esta relación con las familias que ha caracterizado nuestra política en una sociedad cada vez más compleja. Porque los padres cada vez tienen más demandas de tipo individual, y nosotros esperamos poder responder a la complejidad de una sociedad que se transforma y, de forma simultánea, mantener en las escuelas la oportunidad de confrontación, de encuentro, y de responsabilidad de los adultos.

M. G.: *Antes has incidido, de alguna forma, en la posible dicotomía entre cantidad y calidad. ¿Cómo se extiende el servicio a todos los niños y niñas, como has dicho, sin perjudicar la calidad?*

A. G.: Nosotros pensamos que en la cantidad debe haber calidad. Es peligroso no prestar suficiente atención al fenómeno del crecimiento cuantitativo, porque este fenómeno implica no sólo el aumento del número de los niños y niñas que pueden y quieren acceder a los servicios, sino también la cuestión de la heterogeneidad. Además, resulta que cuando los servicios son insuficientes esto acaba perjudicando a los niños y niñas más desaventajados, y, peor aún, acaban identificándose con servicios de asistencia. En este sentido, nosotros consideramos que el aspecto cuantitativo de los servicios es muy importante; es básico que puedan ser utilizados por un porcentaje significativo de los niños y las niñas.

Pero eso siempre y cuando tengamos en cuenta que existen una serie de indicadores de calidad, que en Italia están definidos por ley, que deben ser respetados. Indicadores, por ejemplo, referentes a la relación entre el número de adultos y de niños y niñas, a la formación de los educadores, a las características

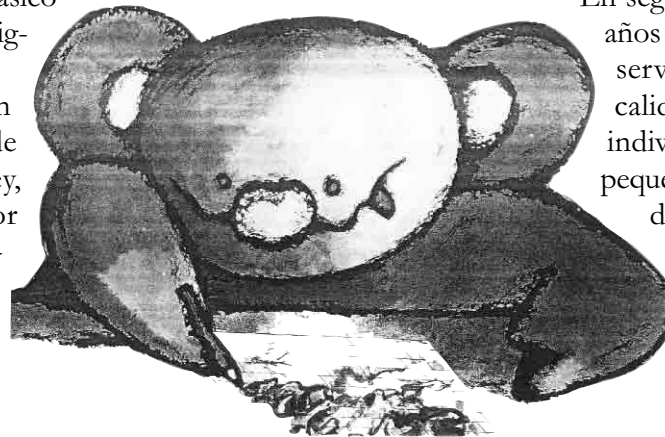
del espacio y de los materiales y a otros aspectos, y que deben cumplirse, y sin los cuales no vale la pena ponerse a pensar en la cantidad de los servicios. La cantidad es un componente de la calidad.

M. G.: *¿Podrías definir un poco más de qué otros indicadores estamos hablando?*

A. G.: Bien, por calidad de los servicios para los niños y las niñas nosotros entendemos muchas cosas, son muchos los elementos que la componen. Pero el más importante es que estos elementos diferentes estén muy ligados entre sí, y así se puede garantizar que una estructura más flexible no perjudique la calidad global del proyecto.

Entre los elementos importantes para garantizar la calidad yo destacaría: la formación del maestro respecto al crecimiento del pequeño y el conocimiento de las necesidades de éste, y esto es especialmente importante en un caso como el nuestro, ya que una nueva generación de educadores se está incorporando a estos puestos de trabajo y, por lo tanto, es básico hacer un esfuerzo para que esta nueva generación se incorpore también en términos de calidad. La calidad de los servicios para la infancia de Pistoia es fruto de muchos años de trabajo, y esta nueva generación de educadores debe tener la oportunidad de entrar en este sistema de calidad. Hemos diseñado un programa especial de formación, «la memoria del saber», en el cual los maestros mayores y con más años de oficio han estructurado un testimonio de su trabajo. Y la reacción de los jóvenes ha sido absolutamente positiva, porque el sentido de este trabajo también ha cambiado con los años, y los jóvenes que se incorporan ahora no tienen por qué conocer ni compartir nuestra visión y nuestra trayectoria desde 1970. Pero ello no significa renunciar a la calidad conseguida en tantos años.

En segundo lugar, nosotros hemos observado con los años que otro elemento básico para la calidad de un servicio es la atención a la calidad del espacio. La calidad de un servicio no se basa en la capacidad individual de interacción de un adulto con un pequeño, sino que está determinada por la capacidad de este adulto para generar, en torno al pequeño, un contexto, un ambiente de calidad. Es este ámbito de la calidad del ambiente el que tenemos que seguir trabajando.



Un tercer elemento es la participación de las familias. Y otro elemento gira en torno a la reflexión sobre las modalidades de acogida de los niños y las niñas, y la predisposición de las actividades y de los juegos.

M. G.: *¿Cuál es, por último, el debate de actualidad en Pistoia?*

A. G.: En Italia hemos asistido, sobre todo durante este último año, a un aumento de la presencia de niños y niñas extranjeros, pero este es un fenómeno bastante reciente, todavía, en nuestra ciudad. Pero actualmente en el resto del país hay mucha preocupación acerca de la cuestión de la acogida de los niños y las niñas descendientes de inmigrantes. Y nosotros nos estamos planteando que es necesario buscar una forma de enseñar a los educadores qué quiere decir acoger a un niño de otra cultura en el servicio, de forma que se valore su cultura, sobre todo cuando el niño o niña es pequeño, para que no se produzca una asimilación total. Seguramente lo haremos a través de sus madres, aunque aún es un proceso en gestación, porque se trata de un fenómeno bastante nuevo.

Hasta ahora, la inmigración era básicamente masculina y provenía, mayoritariamente, de Albania, de la ex-Yugoslavia; se trataba de chicos jóvenes y de adolescentes. Pero en el último año ha aumentado el número de familias, de mujeres jóvenes con hijos pequeños, y debemos pensar en una forma de acogida que les proporcione ventajas para vivir en nuestra sociedad.

M. G.: *Por lo que dices parece, sin embargo, que en Pistoia éste no es un tema tan prioritario...*

A. G.: A pesar de esta discusión, latente en toda Italia, en Pistoia —y también en otros lugares— el principal tema a debate es la modalidad de gestión de los servicios, en cuanto a la tradicional división entre público y privado, en el tramo 0-3. Hasta hace muy poco, la gestión de los servicios para los niños y niñas de estas edades estaba a cargo, mayoritariamente, de entidades públicas, pero recientemente se está abriendo a modalidades de gestión ligadas a asociaciones, al tercer sector, y también a sociedades privadas.

El objetivo a alcanzar, tal y como lo vemos en Pistoia, es que exista un diálogo entre las asociaciones privadas y las instituciones públicas que mantienen la responsabilidad sobre el control de la calidad de los servicios. Es éste un debate muy importante. Se pretende, de una parte,

valorar las posibilidades que genera la entrada del sector privado en este ámbito: el crecimiento cuantitativo de los servicios y su flexibilidad. Pero a su vez hay un cierto temor a perder, con estos cambios acelerados, la profundidad de la reflexión, que ha nacido en el servicio público, y también existe, sobre todo, el temor a subestimar el valor y la función de la continuidad del equipo, de la estabilidad.

No debemos cerrarnos ante las nuevas oportunidades, pero tampoco debemos perder los aspectos que han configurado la identidad educativa del servicio público, y no podemos empobrecer la calidad, ni disminuir el valor de la relación con las familias. Es una gran oportunidad de fundar un servicio abierto a todos los niños y niñas, sin discriminaciones de tipo social, garantizando la presencia de niños y niñas de todas las procedencias. ■

Una città che fa scuola



Educación infantil

«Dadme los seis primeros años de la vida de un niño y podéis quedaros con todo lo demás»

Kipling

La Ley de Calidad del Ministerio de Educación Cultura y Deportes representa un retroceso en materia de educación infantil porque divide la etapa de 0 a 6 años en dos, reduciendo el primer ciclo 0-3 al ámbito asistencial y dando un salto antipedagógico en el segundo ciclo 3-6 con la introducción precoz de la lectura, la escritura y el cálculo.

Carmen Ferrero

atender las necesidades sociales y posibilitar la conciliación de la vida familiar y laboral». ¿Y las necesidades del niño, dónde están?

La educación es un derecho de la persona desde el momento de su nacimiento, por tanto los niños y niñas pequeños tienen —entre otros— este derecho, que los adultos tenemos que hacer respetar, ya que ellos no están aún en condiciones de exigirlo.

Sin embargo la mayoría de las veces a los más pequeños no se les respetan sus derechos y necesidades y se les *atiende* en función de las necesidades de los adultos.

Esto queda claro en las *pocas líneas* que la —mal llamada, en mi opinión— *Ley de Calidad* dedica a la Educación Infantil.

Reconoce la Ley claramente los dos ciclos, el 0-3 y el 3-6. Al 0-3 le da carácter educativo y asistencial, lo justifica como «la finalidad de

Opino que, detrás de esas pocas líneas que el documento de bases dedica al primer ciclo de la Educación Infantil, 0-3, y por declaraciones hechas por la Ministra Dña. Pilar del Castillo, se está pensando en el carácter asistencial de este ciclo, y en unos centros en que lo educativo sea residual. Lo que representa un gran retroceso en relación a la situación actual en la cual los dos ciclos en que se divide la etapa 0-6 años son igualmente educativos. *Nada es asistencial y sí todo* lo que se hace con los niños pequeños es *educativo*.

Además la premisa de la que se parte «conciliación de la vida familiar, laboral» es falsa, ya que no es cierto que cuando los niños tienen

tres años finalice esa necesidad, las familias saben sobradamente que a partir de los tres años siguen necesitando servicios que les permitan la compatibilidad de horarios, vacaciones etc., con las de sus hijos. Por lo tanto, esta necesidad ha de cubrirse en todo la educación infantil y en la primaria. Sin embargo, en el segundo ciclo 3-6 años y en la primaria ni se menciona, parece como si se pensara que los niños a los tres años, son capaces de ir y volver solos a la escuela, de hacerse la comida, y quedarse solos en casa.

El documento de bases para la Ley de Calidad se hace la siguiente referencia a lo que ha de ser el segundo ciclo de educación infantil 3-6: «se iniciará a los niños en las técnicas de lectura, escritura y cálculo». De nuevo estamos ante una concepción de la educación en la que se ignora al niño, sus necesidades, cómo aprende y cuál es el papel del maestro como facilitador y favorecedor del aprendizaje y acompañante principal en el desarrollo global del niño.

Problemática que se plantea

Lo que se anuncia en la Ley significa un retroceso de más de 30 años en la concepción de la educación infantil.

No se tiene en cuenta algo científicamente probado y aceptado (tanto por investigaciones como por la práctica contrastada) entre psicólogos, pedagogos, maestros, y es que los niños y niñas pequeños aprenden, y se desarrollan de forma global, que cada uno es único, tienen ritmos diferentes, y con necesidades muy concretas, de afecto, de un ambiente rico en estímulos, de que un adulto de referencia les dé seguridad y que conociendo sus necesidades les ofrezca en cada momento lo que necesita para crecer.

Y es aquí donde está la clave: si no se conocen o no se tienen en cuenta las necesidades de los niños se les impondrán aprendizajes para los que aún no están preparados, («lecto-escritura» en el 3-6), no se favorecerá el desarrollo global por la ausencia de estímulos adecuados a su momento evolutivo.

Lo que sabemos

Es conocido que los primeros años de la vida de los niños son los fundamentales para poner las bases de su futura personalidad, y en los que la corrección de problemas que se inician es posible; sean éstos de desarrollo físico o intelectual, caracteriales o los provocados por ambientes socioculturales desfavorecidos (marginación social, desestructuración familiar, etc.).

Sabemos que en la etapa 0-6 los aprendizajes se realizan de forma global y no fragmentaria, por lo que la misma ha de tener entidad propia y no ser considerada como preparatoria de la primaria.

La LOGSE dio un paso de gigante en este sentido, define la educación infantil, como una etapa 0-6 (dividida en dos ciclos 0-3 y 3-6) que tiene curriculum propio, es igualmente educativa del comienzo al final, que se trabaja con metodología propia, y que ha de partir siempre de las necesidades de los niños.

**«La Ley de Calidad
no tiene en cuenta
aquello que está
científicamente probado
en materia de educación infantil
y retoma viejas recetas fracasadas.»**

La ley que se pretende ahora rompe la unidad de la etapa 0-6 al no contemplar el mismo objetivo educativo, y no establecer conexión alguna entre ambos ciclos, fijando además el segundo ciclo como «preparación» para la primaria. Se vuelve a la concepción antigua del preescolar, que no tiene en cuenta al niño, ni su madurez, ya que lo único que importa es que llegue a primaria «sabiendo leer, escribir, y sumar», aunque para conseguirlo se haya perdido la ocasión de desarrollo integral del niño y abandonado otras áreas de desarrollo que son fundamentales en esta edad.

Consecuencias

Creo que volver hacia atrás en la concepción de la educación infantil va a tener graves consecuencias: en primer lugar, para los niños, ya que se obvian sus derechos y necesidades, y, en segundo, para el sistema educativo, ya que no se podrán prevenir posibles problemas que aparecen en etapas posteriores. Opino sinceramente que la

**«Nos enfrentamos a una Ley
retrógrada y clasista,
que persigue
la segregación desde los primeros años
porque no contempla
la atención a las diferencias.»**

mejor manera de contribuir a la calidad educativa, es que cada etapa cubra los objetivos que le son propios y no esté en función de la siguiente.

La ley perjudica a lo más débiles

Todo lo expresado anteriormente tiene su reflejo más grave en los niños y niñas con necesidades educativas especiales. En los últimos 20 años se ha producido un enorme avance en la atención a la diversidad y la integración de niños con diferentes problemáticas, psico-físicas, motóricas, etc.

Estos niños que suelen llegar a la escuela infantil en el primero o segundo año de vida, que forzosamente tienen retraso en algún área de su desarrollo, tienen generalmente mejor pronóstico si se puede trabajar con ellos en un ambiente educativo estable, sin cortes hasta los 6-7 años. Esto hoy es posible en la mayoría de los casos, porque existen centros que son de 0-4, 0-5 y 0-6, en los que se conoce y respeta la unidad de la etapa 0-6, y lo que unos niños logran a los 3 años otros pueden lograrlo a los 4 y no pasa nada.

Pero cabe preguntarse

¿Qué va a pasar cuando estos niños por imperativo legal, al cumplir los 3 años tengan que ir a otro centro para iniciarse en las «técnicas de lecto-escritura y cálculo» cuando su nivel de desarrollo está aún lejos de alcanzar esos aprendizajes? Creo que se les condena a ser los «torpes», y, lo que es más injusto, no se ponen los medios para corregir las deficiencias que en estas edades tempranas tiene un buen pronóstico si se trabajan adecuadamente. La Ley de Calidad no tiene en cuenta a estos y otros niños que por razones socio económicas, minorías étnicas, inmigrantes, etc.; necesitan una atención de alta calidad.

Resumiendo

La ley que se pretende es, un paso atrás, antigua en su concepción de la educación infantil, y de todo lo que es «sistema educativo».

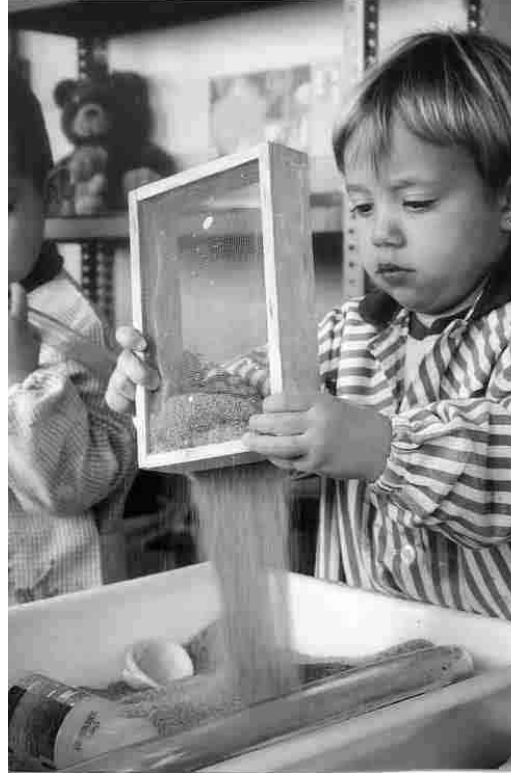
Por la generalización que pretende de los conciertos con la educación infantil, es un ataque a

la base de la escuela pública. La ministra, además, ya ha anunciado que le parece bien el «cheque escolar». Hay que decir que ha sido una experiencia fracasada y hoy no existe en ningún país.

Es discriminatoria con los más débiles. Rompe la unidad de la etapa 0-6. No tiene en cuenta los derechos y necesidades de los más pequeños. Tampoco aborda las necesidades de las familias.

La calidad está en:

Entender que todo lo que se hace con los niños y las niñas es educativo, no hay nada que sea asistencial, y sí es cierto que los centros de infantil 0-6 han de cumplir (esto no son necesidades de los niños aunque sí de las familias) una función social que ha de reflejarse en flexibilidad de horarios, funcionamiento durante once meses, diversos modelos de centros, etc.; bajo la premisa de que todo el horario es igualmente educativo.





Que la etapa 0-6 tiene contenido propio, (no es preparación para la primaria) y por lo tanto hay que garantizar la unidad de la etapa, aunque los niños estén en centros diferentes (mejor es que ambos ciclos estén en el mismo centro) ya que la división en 0-3 y 3-6 es administrativa, no responde a las necesidades de los niños.

Retroceso

Lo poco que el documento de bases de la futura Ley dice de la educación infantil es suficiente para alarmarse: si el primer ciclo 0-3 pasa a tener carácter asistencial se está hurtando a los niños el carácter educativo que ha de tener su desarrollo, con la no adquisición de aprendizajes que en esos años son vitales y que ayudan a la maduración personal.

En el segundo ciclo 3-6 se hablan de las «técnicas de lecto-escritura y nociones de cálculo». Mucho me temo que se esté pensando en volver a las «cartillas», las «muestras», en definitiva

a la versión moderna de «la letra con sangre entra».

Hoy se sabe por investigaciones internacionalmente validadas, y contrastadas con la práctica, que el niño aprende a leer cuando tiene madurez suficiente, igual que aprende a controlar esfínteres, por ejemplo.

De nada sirve forzar estos aprendizajes si no es para crear posibles fobias escolares que saldrán mas tarde.

¿De qué le sirve a un niño leer «mi mamá me mima» si no sabe lo que significa?

Creo que es más importante crear en torno al niño desde los primeros meses de su vida un medio rico en estímulos en el cual los cuentos están siempre presentes, en formato impreso y por transmisión oral, esto consigue una buena adquisición del lenguaje (aspecto fundamental) despierta las ganas de saber «que pone aquí» interrogante al que siempre hay que responder y que la madurez de cada niño sitúa en su momento.

En este sentido, si la Ley fuerza a que los niños lean cuando aún no están maduros, ¿qué va a pasar con los que no lo consigan? En primero de primaria, con 6 años serán fracasados escolares y tendrán el estigma son «los que no saben leer», aunque en otros campos de su desarrollo estén bien.

Una vez más los perjudicados son los niños y de forma especial, los inmigrantes, los bilingües, los de necesidades educativas especiales.

Esta mal llamada Ley de Calidad, es una Ley que no persigue la calidad, sino segregar desde los primeros años, es clasista, retrograda y antigua: para nada tiene en cuenta las investigaciones y el conocimiento que desde la psicología y la pedagogía se han producido los últimos 50 años, para la Sra. Ministra, Piaget, Freinet, Wigotsky no han existido. Como tampoco existe la experiencia contrastada de miles de profesionales especializados en Educación Infantil. ■



Un día cualquiera

Las líneas que siguen nos invitan a acercarnos nuestra mirada hacia un estilo de maestra de los más pequeños que valora y respeta la persona de las niñas y los niños; así, les permite crecer, individualmente y en grupo, en un clima armónico de actividad constructiva, y crea un ambiente que rehúye la uniformidad.

He tenido ocasión de ser espectadora privilegiada de un grupo de once pequeños, de entre 16 y 22 meses de edad, con su maestra, un día de primavera, en la escuela infantil de una población cercana a la gran ciudad, habitada por gente sencilla, trabajadora, que lleva a sus hijos a la escuela infantil por necesidad, pero, también, y sobre todo, por la convicción de dejarlos en un buen sitio.

Lo que veo durante las horas en que convivo con el grupo es muy interesante y, desgraciadamente, no es habitual. Quienes hemos estudiado y contrastado opiniones sabemos que es difícil conducir el grupo del segundo año de vida, y no es frecuente encontrar en las escuelas infantiles el clima que aquí se mantiene; por ello me gustaría saber explicar y transmitir las impresiones que me ha causado. Describiré únicamente una parte de lo observado, aquello que más me ha impresionado, unas actividades que tienen relación con el uso del agua.

un ambiente de extraordinario dinamismo, de emoción, de curiosidad y de interés, como aquel del investigador que, absorto y entregado, disfruta de lo que está haciendo y no puede dejar su acción hasta que encuentra lo que busca o hasta que da con un resultado inesperado o sorprendente. Es un ambiente de actividad y, a la vez, de serenidad y tranquilidad, que seduce.

En una mesa hay una jofaina transparente, llena de agua y con un pecesito dentro; acaban de cambiarle el agua. La maestra la ha colocado sobre un cilindro de vidrio, también transparente y lleno de agua, a la altura de los ojos de los pequeños, para que éstos puedan ver el pez desde los lados y desde debajo del pedestal. Se acercan dos, tres, cuatro niños, observan curiosos; el pez va girando, ora se ve, ora no se ve. Cuando el pez se aproxima, algunos tocan la pecera con

Pepa Òdena

Todos los niños y niñas están activos, haciendo las cosas más diversas, y todos están altamente interesados en lo que hacen. Se respira

gesto de acariciarlo. El pez fascina con su movimiento y su color, los niños y niñas y la maestra hablan de él. La refracción de la luz con el cristal y el agua hace que en ocasiones se vean dos peces. Este punto es motivo de diálogo entre la maestra y los pequeños:

–¿Cuántos peces hay? –pregunta la maestra.

–¡Uno!

–¡No, dos!

–¡Uno!

–¡Dos! –van contestando los niños.

Un niño quiere tocar el pez y se sube a la mesa, mete la mano dentro de la pecera... intenta cogerlo. Después de unos instantes de espera, la maestra interviene:

–En el rincón del agua puedes tocar el agua, pero en la pecera, no; la pecera sólo la tocamos por fuera, al pez no le gusta que lo toquen. Si quieres tocar el agua, ¡puedes hacerlo en la pila!

Se produce un vaivén; unos se acercan a la pecera, otros se van. Así continúa la observación durante un buen rato. Un niño acerca la muñeca hasta el cristal y le enseña el pez. La pecera ha estado más de dos horas sobre esta

mesa, y, en un momento u otro, todos los niños se han acercado y parado a observar.

Es una actividad que facilita la conversación, las preguntas y respuestas, que permite descubrir aspectos de la naturaleza y sus leyes, que promueve la coherencia, el respeto, la imaginación, la realidad y la fantasía, una situación que se ha presentado con una estética muy cuidada: daba gusto ver la mesa tan limpia, con los recipientes de agua en el centro. La estética es un valor que a menudo permanece en un segundo plano; quizá olvidamos que educa, o, en otras palabras, tal vez olvidamos que su ausencia deseduca.

En otra mesa hay una bandeja con seis vasos de cristal y, al lado, un jarro con agua. Los niños saben que si quieren beber se sientan y ellos mismos se sirven el agua. Saber poner agua en el vaso es una tarea muy importante y algo compleja, sobre todo si no se ha practicado: hay que aprender a coger bien la jarra, que pesa bastante, y aprender a coordinarla con el vaso —una mano en el vaso, otra mano en la jarra—, darle la inclinación suficiente dependiendo del nivel de llenado, e inclinarla con cuidado, porque, de lo contrario, el agua cae fuera del vaso; por esa misma razón hay que saber frenar a tiempo. De lo



Juegos en la pica.

Cuántos peces hay?



La pecera, la tocamos sólo por fuera.

contrario, el vaso rebosa. Son muchos los pasos en este aprendizaje, y la mayoría de pequeños todavía no los dominan; hay que coordinar manos, brazos y ojos, y la maestra, cuando es necesario, orienta verbalmente la acción.

Hay un niño que no consigue coordinar la jarra y el vaso. Mantiene la jarra, que pesa, sobre la mesa y levanta el vaso con la mano, lo acerca hacia la boca de la jarra, pero entonces la jarra... con la otra mano... no responde... Parece saber que hay que inclinarla, pero... pesa, y ¡no puede!

—Deja el vaso sobre la mesa y aguántalo con la mano —le dice la maestra.

El pequeño no se mueve, parece que escucha y piensa; la maestra se lo repite varias veces y al final lo entiende y lo hace:

—Ahora puedes poner el agua —le dice.

El niño lo intenta, pero le cuesta. Una y otra vez vuelve a la primera acción: acercar el vaso a la jarra. Finalmente, después de unos cuantos intentos, y de repetirle que deje el vaso sobre la mesa, consigue introducir el agua. Ha entrado poca, pero la maestra le añade más y felicita al niño por su éxito.

Los demás beben unos sorbos, y repiten, les encanta, especialmente la acción de volcar el agua. Sobra decir que la maestra ha tenido que llenar la jarra diversas veces. Entretanto se ha añadido al grupo algún niño de los que estaban observando el pececito. Cuando terminan de beber, una niña empieza a apilar los vasos en la bandeja, encajándolos boca abajo, unos sobre otros, pero hay otra niña que no los quiere encajados, que los quiere uno al lado del otro; una los encaja y la otra los desencaja. Es un juego, y a la vez es un aprendizaje, de encaje, de medidas, de

equilibrio, de relación social con los distintos deseos, resueltos en la espera alternativa: ¡Ahora, tú! ¡Ahora, yo!. La maestra observa sin intervenir hasta que teme por la integridad de los vasos de cristal y sugiere ir a dejar los vasos en su sitio, lo que hacen las propias niñas, de buena gana y con responsabilidad.

Es una actividad que no sólo satisface la necesidad de beber agua, tantas veces olvidada en las escuelas infantiles, sino que facilita además muchos aprendizajes: de coordinación motriz, de autonomía personal, de convivencia, de lógica, de física, de descubrimiento de proporciones y cantidades, de equilibrio.

Juegos en la pila

Entretanto otra actividad atrae mi atención: en el lavamanos hay un niño, al que después se le une una niña, jugando con tarros, cubiletos, cucharas y un juguete con un embudo que, al paso del agua, hace que se mueva una rueda. Cuando han manifestado su deseo de jugar, la maestra les ha subido las mangas y les ha puesto un delantal de plástico, especial para estas actividades que mojan o ensucian. Los dos pequeños llenan y vacían los recipientes, quieren coger el chorrillo del agua que cae del grifo, trasvasan el agua, les maravilla contemplar cómo se mueve la rueda dentada si echan agua por el embudo. Aprenden una clara relación de causa-efecto: sin agua, la rueda se para; con agua, se mueve. La maestra se acerca de vez en cuando y en el momento oportuno pregunta:

—¿Dónde está el agua? ¿Qué has hecho con el agua?



Aprendemos a servirnos agua.

Y la pregunta provoca reflexión..., aunque la respuesta sólo la adivinamos en la mirada, que busca el agua que se escurre por la pila.

En la sala hay otros espacios con diferentes ofertas de actividad: una estantería llena de cuentos, y unas sillas y silloncitos cercanos que permiten que algunos niños y niñas acudan y se sienten a mirar imágenes con tranquilidad. Una estantería con elementos de arrastre o grandes objetos para subirse o introducirse dentro. Algunos pequeños corren alrededor de una mesa, persiguiéndose y riendo a carcajadas.

Muchas actividades al mismo tiempo, porque la oferta es atractiva y variada, cada uno está donde más le interesa y en el grupo se respira una fluidez de vida que dibuja un ambiente nada rígido, nada uniformado, sino, todo lo contrario, un ambiente de libertad y de actividad constructiva.

Es cierto que éstas y muchas otras son actividades propias de la edad, actividades que los pequeños realizan sin que se les diga qué ni cómo hacerlo. Pero no podrían llevarlas a cabo sin la persona adulta, la maestra en este caso, una maestra que sabe hacer de maestra, que no interfiere

sino que facilita la acción, el descubrimiento, el aprendizaje, y que ha hecho un gran trabajo de preparación. Nada ha surgido por generación espontánea. Los materiales se habían pensado, buscado y colocado estratégicamente al alcance de los pequeños para su utilización. Al margen de las restantes propuestas, existía una intención clara de favorecer el conocimiento y el uso del agua.

Porque... ¿Quién, si no, ha puesto en la pila una jofaina seductora, llena de agua y de objetos que flotan?

¿Quién ha procurado que no faltaran los delantales de plástico para jugar con el agua?

¿Quién ha controlado la cantidad de agua del chorro, de manera que permitiese experimentar y no pudiera desbordarse?

¿Quién se procuró un pez?

¿Quién sabe que alimentar y limpiar el pez puede ser una actividad compartida con los pequeños?

¿Quién, en el momento oportuno, ha bajado la pecera de la estantería donde habitualmente se guarda y la ha puesto al alcance de la vista y de las manos de los pequeños?

¿Quién convirtió una jofaina en pecera?

¿Quién ha distribuido el espacio de la sala de forma que contenga suficientes focos de interés para las niñas y los niños sin que unos estorben la acción de los otros?

Algún profano en la profesión podría pensar: ¿Pero la maestra, qué hace? ¡Qué bien se lo pasa esta chica! ¡Qué trabajo más relajado! Ya que el ambiente era netamente de calma dentro del bullicio de la acción. Podía parecer que no hacía nada: no dirige ninguna actividad, en algunos

La rueda dentada se mueve con el agua..



momentos incluso está ¡sentada en la silla, contemplando la actividad de los pequeños! Tiene tiempo para grabar en vídeo las actividades de los pequeños o para tomar fotografías... Los niños y niñas van solos, casi parece que olviden su presencia. Pero quien piense así no conoce lo que pasa entre bastidores. La maestra ha pensado y ha preparado muchas cosas antes de estar con el grupo, y cuando está con los niños quiere que actúen y descubran libremente.

Nadie negará que esta maestra, y otras como ella, es una entusiasta de su trabajo, que le gusta que los pequeños crezcan llenos de vida y que desarrollen todas sus capacidades. Mientras está con los pequeños, tiene ojos delante, detrás y a los lados, y orejas por todas partes. Diríamos que lleva siempre las antenas bien altas y conectadas. Por esta razón quizás interviene poco, de forma directa, en la actividad de uno u otro niño. No pierde detalle, sabe todo lo que hace cada uno de los pequeños y sobre todo sabe que todos están ocupados, porque tiene muy claro que la actividad autónoma positiva de cada uno de los pequeños es lo que cuenta para él, y eso es lo que ella busca. Con su preparación y supervisión no hay nadie inactivo, nadie que se aburra. Sabe muy bien que la acción es el alimento del intelecto y que en la convivencia pacífica se está poniendo la base de la relación social. Y todo ello lo ha pensado y lo ha preparado con antelación. Ahora, cuando está con el grupo, procura que se lleve a efecto.

Las actividades dirigidas a todo el grupo no son las más habituales, porque quiere que cada uno siga su ritmo e interés, y esto, en una actividad colectiva, es imposible.

Quiere fomentar en los pequeños la capacidad de elección y de decisión de la propia actividad, porque sabe que la actividad pertenece al niño y no es necesario interferirla. Los niños juegan y aprenden en las actividades y al mismo tiempo disfrutan. Ésta es la vida que la maestra les preserva y facilita.

Pero no es tan sólo la preparación sino también la actitud de la maestra la que querría resaltar. Una actitud que surge de un convencimiento, el de la persona que confía plenamente en los pequeños, cree en sus posibilidades, sabe que son mucho más capaces de lo que los adultos les atribuimos normalmente. Se fía de ellos y les da un margen de confianza en sus iniciativas que les permite siempre ir más allá, y por tanto avanzar con seguridad, ser creativos y fuertes personalmente. Les sabe responsables y les da las responsabilidades de que son capaces. Dialoga con ellos, y el diálogo genera progreso, tanto en la maestra como en los niños. Estima y busca la libertad, una libertad constructiva

Pero también les marca muy bien los límites: hay cosas que no se pueden hacer o que se pueden hacer de otra forma, y en eso no cede, porque tener claro el camino da seguridad en la acción. Si acaso, cuando conviene, intenta negociar, para que con el razonamiento el pequeño entienda y se avenga a ceder en lo que sea necesario. Utiliza preferentemente las frases positivas, en vez de prohibir sugiere una acción positiva a desarrollar, y explica por qué no conviene hacer la otra.

Su profesionalidad le permite una atmósfera de calma en un colectivo que bulle de actividad.

Habla mucho con cada uno de los niños, porque sabe que a estas edades hay que hablarles individualmente, de tú a tú, el lenguaje y la acción se complementan y refuerzan el proceso de desarrollo.

No levanta la voz, se acerca a aquél a quien quiere decir algo y se dirige personalmente a él sin sobreponer su voz ni interferir en el espacio auditivo de sus compañeros.

Habla con todos procurando hacerlo especialmente con aquellos que siempre pasan desapercibidos, para que no quede ningún pequeño *olvidado*.

No improvisa las actividades, prepara y prevé, y gracias a su trabajo de preparación los pequeños crean.

Cada día les sorprende con alguna novedad, un material nuevo, un cambio en la distribución del mobiliario.

Tiene paciencia para esperar que sea el pequeño quien descubra, quien consiga lo que pretende; en cualquier caso siempre procura estar disponible cuando el niño le pide ayuda.

Tiene muy claras las normas de convivencia, y hace que los pequeños las vayan conociendo y las respeten.

Ríe de vez en cuando, cuando la situación lo permite, y si es necesario provoca situaciones divertidas, porque sabe que la alegría es fuente de salud, y, con demasiada frecuencia en la escuela infantil, encontramos pequeños con cara seria o triste.

El concepto de «infancia» y de «educación de la infancia», la preparación anticipada y diaria del trabajo, las actitudes en el quehacer cotidiano...



Cada uno explora a su ritmo e interés.

Conforman un estilo de maestra y de maestro que estas líneas han intentado describir y que quisiéramos ver más a menudo en la escuela infantil 0-3. ■

Un paseo por las canciones de cuna

Una nana de Aragón

A lo largo de este paseo melódico por la lírica cotidiana popular, hemos ido registrando ciertas constantes y repeticiones que nos remiten a ese fondo poético cordial y coral que subyace en el sustrato de las canciones que acompañan la vida de las gentes y los pueblos. Por los distintos territorios, hemos dado con el diminutivo, y, esta vez, una vez más, en esta nana navideña escogida para la ocasión, el diminutivo sirve a la expresión del más tierno afecto, además de redondear la copla con un alargamiento y un juego rítmico. Por cuanto se refiere al contenido, se expresa en esta sencilla estrofa el tópico de la tradición literaria y religioso-popular de la cuna construida por San José, figura arquetípica del padre y de oficio carpintero.

Una nana cantada en Teruel

Esta niña tiene sueño,
esta niña tiene sueño,
ni tiene cama ni tiene cuna.

San José que es carpintero
mandaremos hacer una.

Esta niña tiene sueño.
Ya la jo ri qui ti qui,
ya la jo ri qui ti ca.
Dame un besito,
dame un besi ri qui ti co
con tu bo ri qui ti ca.

The musical score is written in treble clef with a 3/4 time signature and an 'Alleg.º' tempo marking. It consists of eight staves of music with Spanish lyrics underneath. The lyrics are: 'Es. la ni. ña tie. ne sue. ño, Es. la ni. ña tie. ne sue. ño, Mi tie. ne ca. ma ni cu. na, San Jo. sé que es car. pin. te. ro, Man. da. re. mos ha. cer u. na, Man. da. re. mos ha. cer u. na, Es. la ni. ña tie. ne sue. ño. Yá la jo. ri. qui. ti. qui Yá la jo. ri. qui. ti. ca Da. me un be. si. ri. qui. to Con tu bo. ri. qui. ti. ca.' The melody is simple and repetitive, characteristic of a lullaby.

Planetas, luces y estrellas

En nuestro quehacer cotidiano procuramos organizarnos de forma «democrática», para que todos podamos tener voz y que ésta sea recogida poniendo en marcha un proyecto inicial que pueda ser modificado en el proceso del mismo y a través del cual vayamos desarrollando nuestras capacidades. No es nuestro objetivo dedicar todo nuestro potencial para acumular conceptos meramente «escolares». Pretendemos sin embargo que cada día en el aula surjan momentos para pensar, para expresar, para sentir, para entrar en contacto con el otro, para poner algo en común, para construir entre todos, para experimentar y disfrutar de nuestro día a día en la escuela. Sentirnos capaces de poder hacer, de poder crear, de «crecer» personalmente, sintiéndonos valorados y así mismo valorando a los otros desde lo que cada uno es.

En la escuela pública Joan Miró de Leganés, Madrid, intentamos organizar una secuencia didáctica que recogiera diversos aspectos educativos, en donde se implicarán diferentes capacidades. El sistema solar y la visita a una proyección del Planetario de Madrid, sirvió como punto de partida para organizar un pequeño proyecto que nos permitiera desarrollar una labor común, en la que pudiéramos participar conjuntamente. Diferentes contenidos, y especialmente el área de expresión plástica, nos ayudarían a embarcarnos en una pequeña experiencia encaminada a descubrir nuestras posibilidades y a sentir diferentes emociones.



Rocío de Lucas, M.^a Eugenia Sánchez

Fomentamos la colaboración de las familias, haciéndolas partícipes en nuestras propuestas, organizándonos para trabajar, disfrutar y aprender juntos. Solicitando de ellas el grado de aceptación necesario para valorar lo que los niños y niñas hacen, descubriendo lo que son capaces de hacer por sí mismos, lo que pueden hacer con la ayuda de otros, compartiendo momentos de creación y disfrute.

Procuramos diversificar las fuentes de información y con ello intentamos que los niños y niñas se vayan acercando a su medio social, lo vayan descubriendo y vayan utilizándolo, aprovechando los recursos disponibles.

Y en la escuela incorporamos estos recursos para ampliar nuestro aprendizaje, para sentir la escuela como parte de su medio social, como el lugar en el que vamos aprendiendo a conocer, a sentir, a valorar, a interpretar

Planetas, luces y estrellas

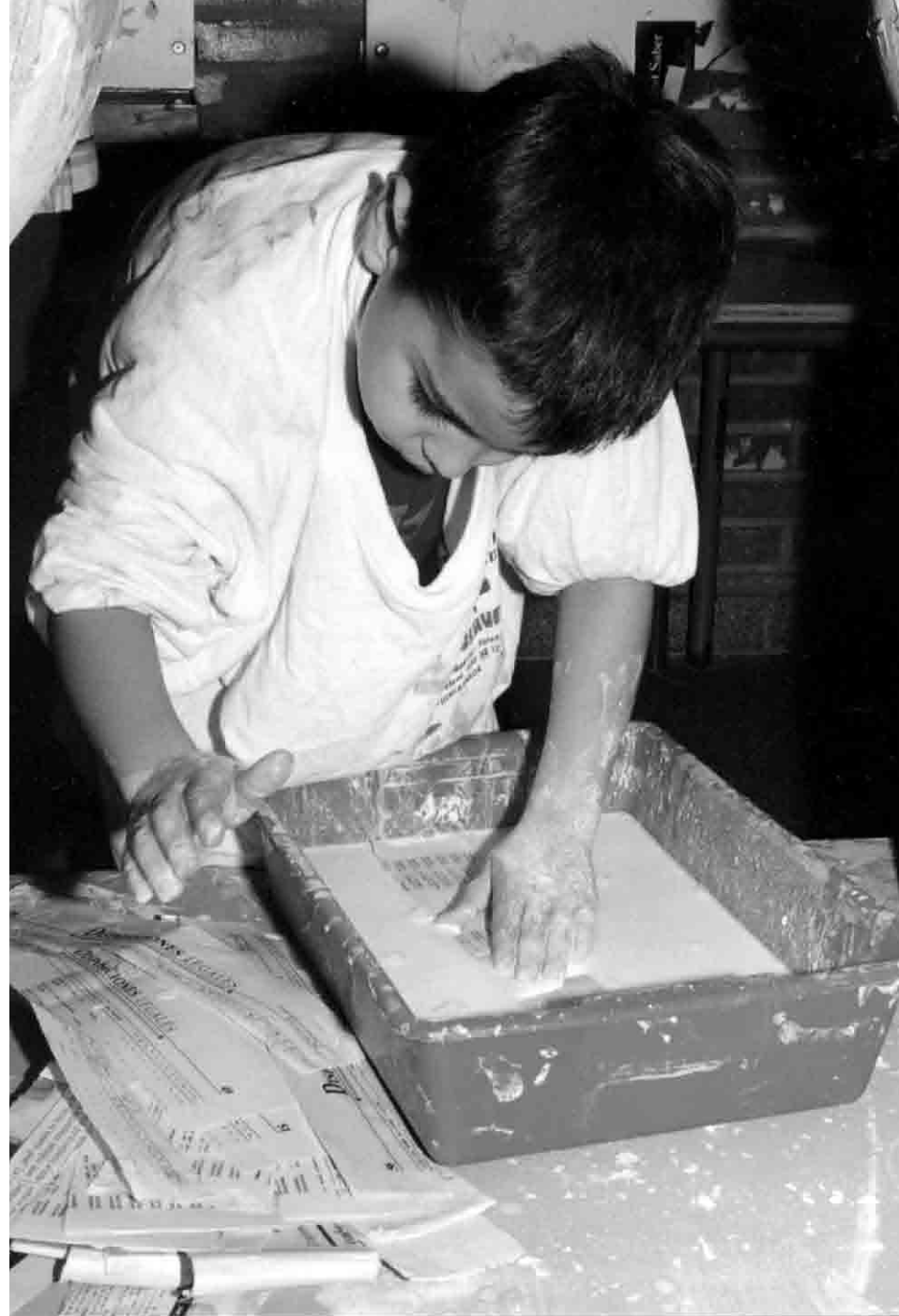
En el grupo de 4 años, desde el curso anterior andábamos dando vueltas a la idea de cómo acercar a los pequeños a ese mundo tan próximo y a la vez tan lejano del Universo: sus estrellas y planetas.

Cómo podríamos conocer algo de ellos de una forma atractiva y lúdica, cómo llegar a recrearlo sintiendo una nueva experiencia, viviendo y sintiendo nuevas emociones, descubriendo la inmensidad en la que vivimos, aprendiendo a «ver» las cosas de manera diferente. Pero... cómo podríamos emprender esta andadura...

Pensamos en las posibilidades que podía ofrecernos el Planetario de Madrid. Acudimos a la proyección de «El satélite dormilón», y nos sirvió como detonante de nuestro proyecto.

No teníamos grandes pretensiones, no buscábamos la memorización del nombre de los planetas del sistema solar, ni que aprendieran sus características. No nos serviríamos del Sol para trabajar el color amarillo, no queríamos utilizar la forma de los planetas para presentar como forma geométrica el círculo (deberíamos hablarles de esferas y trasladar la representación de la forma geométrica del plano al espacio), no queríamos utilizar el nombre del SOL para trabajar la O, aunque también es redonda... Queríamos sin embargo que los pequeños se acercaran a un mundo lejano, en continuo estudio por parte de la ciencia, misterioso, lleno de interrogantes y que siempre ha llamado la atención y la curiosidad de las civilizaciones a lo largo de la historia. Queríamos hacer necesaria la lectura como medio para obtener la información, registrar por escrito la información necesaria para enriquecer al grupo. Plantearnos situaciones que nos llevaran a experimentar con diferentes técnicas plásticas y diversos materiales, reutilizando material de recuperación.

Igualmente pretendíamos enlazar con el campo emocional de los niños y niñas provocando situaciones que hicieran aflorar distintas sensaciones, emociones y sentimientos. Adquirir seguridad en el control emocional, prestando la ayuda necesaria para equilibrar posibles tensiones emocionales que pudieran surgir en ellos (miedo a la oscuridad, a las situaciones nuevas, a diferentes adultos, a salir de la escuela, etc.) Era importante que los pequeños se fueran enfrentando a sus propias realizaciones y fueran valorando a la vez lo que ellos hacían y lo que hacían los otros. Enfrentarse a las dificultades, encontrar solución a los conflictos, pedir ayuda y colaborar con los demás iban a ser aspectos que caían de lleno en el campo emocional. Por ello a lo largo de todo este pequeño proyecto se propusieron actividades de carácter individual



Mojando el papel de periódico en la pasta de agua y harina para construir el gorro del disfraz.



*Taller de construcción de cabezudos.
Actividad compartida por los pequeños y las familias.*

y otras actividades de carácter colectivo, donde diferentes niños y niñas se comprometían a asumir la realización de producciones en grupo. De esta forma era inevitable mostrar discrepancias, encontrar acuerdos, buscar soluciones. Se ponía en marcha una vez más la necesidad de encontrarse con el otro, de ajustar conductas de unos y otros para dar salida al compromiso adquirido.

Con anterioridad a la visita al Planetario, en la asamblea de grupo fuimos planteándonos preguntas sobre lo que sabíamos o desconocíamos del «cielo», la curiosidad por las estrellas, la Luna, etc. Poniendo en común los conocimientos intuitivos que todos los niños y niñas tienen.

Por fin llegó el día de la visita al Planetario. Íbamos todos emocionados, qué nos mostrarían, qué nos contarían, qué nos pasaría...

Una gran cúpula, entramos a una sala y nos acomodaron en unos enormes sillones que parecían estar preparados para enviarnos al espacio, se apagó la luz y nos sentimos como si iniciáramos un viaje a través de la oscuridad. En la oscuridad empezaron a aflorar las primeras sensaciones: expectación, miedo, curiosidad, risas, llanto... Y la oscuridad empezó a tomar vida y movimiento. A lo largo del viaje se escucharon risas, gritos, asombros, llantos, silencios... un viaje por la oscuridad, con el movimiento, con las luces, los brillos, los ruidos, las voces... Cuando el viaje acabó y salimos de allí todos teníamos algo que decir, algo que comentar. Todos habíamos vivido una experiencia novedosa, que nos produjo múltiples sensaciones y emociones al mismo tiempo.

A partir de la visita, el tema había tomado fuerza. La curiosidad y deseos de conocer se habían puesto a flor de piel. Empezó la búsqueda de información: bibliotecas, libros de casa, vídeos... Iniciamos un nuevo viaje para obtener información. Esta vez el viaje lo realizamos a través de Internet. Allí, en la «tele», aparecían fotos y escritos que nos permitían ir familiarizándonos con el Universo, nos iba permitiendo ampliar nuestro conocimiento. Para hacer extensiva esta información a los demás amigos, imprimimos las páginas y así nos acercamos al mundo de «www.com», como ellos dicen. Ahora, en casa, además de pedir libros, fotos, revistas o vídeos del sistema solar, pedían «www.com». Algunos niños y algunas niñas aportaban información sacada de alguna enciclopedia multimedia o de la red. Comenzábamos a descubrir los diferentes recursos disponibles para encontrar información, así como

la utilidad de la impresora. Acercarnos a los textos de forma comprensiva y funcional. Escribir para recordar, para anotar, para conservar parte de la información encontrada y dejarla impresa para el grupo. Necesidad de escribir, escribir desde donde cada uno es capaz de poder hacerlo, apareciendo los diferentes sistemas de escritura en los pequeños, aceptando la diversidad de sus escritos.

Se acercaba carnaval y aún seguíamos muy interesados con el tema. Mostraban interés por dibujar, construir, crear, pintar... los planetas, las naves espaciales, las estrellas, los telescopios, etc. Cómo podríamos dar salida a este interés que ahora mostraba el grupo de forma funcional y lúdica.

Decidimos aprovechar esta vena creadora para elaborar nuestros disfraces. En la asamblea decidimos ir disfrazados de estrellas y confeccionar tres cabezudos: el SOL, la LUNA y la TIERRA que nos acompañarían durante el desfile.

La asamblea servía de motor: cómo hacer el disfraz, qué materiales necesitaríamos, cómo nos organizaríamos. Durante el curso anterior habíamos realizado nuestro disfraz con la técnica de papel maché y habíamos utilizado material de recuperación y nuestra intención era que los pequeños retomaran sus conocimientos sobre este «saber hacer» y de forma más autónoma se fabricaran su disfraz. Así empezamos a llenar la clase de papel de periódico usado, kilos de harina y agua para hacer nuestros gorros y nuestros cabezudos. Tubos de cartón, chapas, tapas de plástico... para dar aspecto de rayos, cráteres, agujeros... Nuestra intención era trabajar con materiales que están al alcance de nuestras manos, reutilizar de forma creativa y plástica para cubrir una finalidad, en este caso confeccionar un disfraz y unos cabezudos. Estampación en la tela de los trajes, trabajo con alambre para decorar los gorros, pintar con plantillas, recortar y pegar, pintar con pincel, amasar con serrín y cola blanca, etc. fueron algunas de las propuestas para elaborar nuestro disfraz y nuestros acompañantes del desfile.

Nos organizamos en distintos talleres en diferentes momentos de la semana, haciendo partícipes a las familias en el desarrollo de esta actividad, favoreciendo así las relaciones interpersonales y un mayor acercamiento a la escuela.

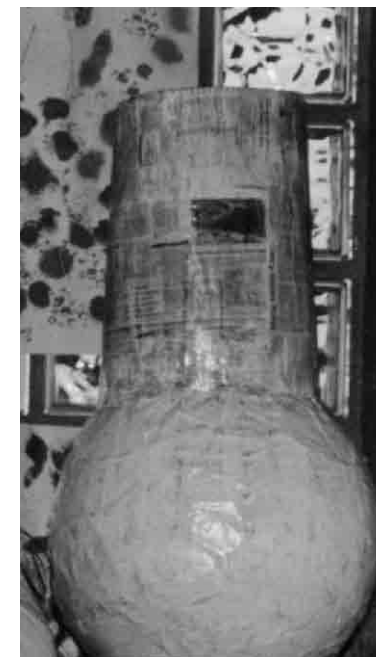
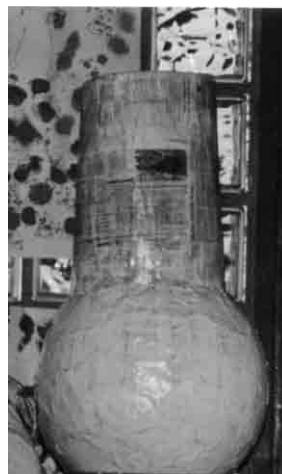
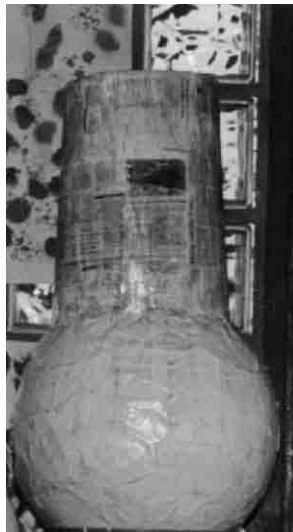
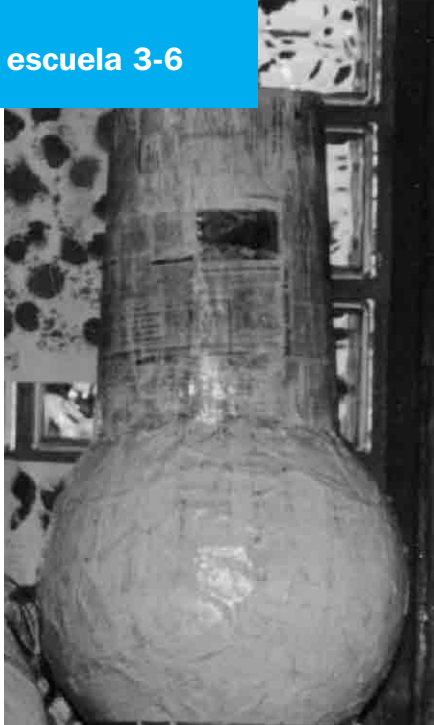
Concluyó el carnaval, pero no desapareció el interés mostrado por los niños con respecto al Universo. Aún continuaban aportando materiales



Taller de estampación y decoración con plantillas en tela del traje del disfraz; Taller desarrollado en colaboración con las familias.



En el taller de confección de cabezudos, un pequeño grupo pinta con los pigmentos fluorescentes los tubos de cartón que simularán ser los rayos del Sol.



y realizando comentarios. Así pues, continuamos con la idea de hacer algo sorprendente: Sentíamos que podíamos recrear la vivencia de la luz, la oscuridad y los brillos que habíamos sentido en el Planetario e iniciamos un nuevo camino para poder conseguirlo.

Planteamos a los niños y las niñas la propuesta de hacer NUESTRO PLANETARIO.

Nuestro Planetario

Comenzó nuevamente la necesidad de construir: meteoritos, el satélite López, las estrellas... Nuevamente el material de recuperación fue nuestra salvación: cajas de cartón, botellas de plástico, tubos de cartón, papel... Papeles y pigmentos fluorescentes con el fin de utilizar «luz negra» para conseguir el efecto de oscuridad y brillo del Planetario.

Con todo, y coincidiendo con la semana cultural del centro, ambientamos una sala a modo de planetario: colgamos sus estrellas recortadas en papel blanco, reutilizamos los cabezudos que fueron pintados con pigmentos fluorescentes, colocamos la nave espacial, a nuestro amigo el satélite López, sus meteoritos y alumbramos con «luz negra» para crear un ambiente mágico. Cuando visitaron la sala los niños y niñas, la

magia apareció. Iban de un lugar a otro y tardaron en empezar a reconocer las cosas que ellos habían creado. Los cabezudos con su brillo especial, el cohete, el satélite, no se parecían en nada a lo que ellos habían construido, la magia de la luz lo transformaba todo. Esta nueva luz, estos nuevos brillos, nos hacían sentirnos inmersos en la oscuridad que nos hacía flotar en el ambiente sintiéndonos astronautas por un momento.

«PLANETAS, LUCES Y ESTRELLAS» intentó ser una experiencia que pusiera en marcha diferentes emociones y distintos tipos de aprendizajes.

Pretendió ser un pequeño proyecto que contó con la colaboración de las familias y con la ilusión y el entusiasmo de todos nosotros. Un pequeño proyecto que recogiera aspectos de diferentes ámbitos de experiencia y que se centrara especialmente en la expresión plástica como síntesis de nuestra fiesta de carnaval. Un pequeño proyecto que se inició con la visita a la proyección de «El satélite dormilón» en el Planetario de Madrid y que finalizó con «Nuestro Planetario» en la semana cultural de nuestro centro escolar. ■

Elaborado a partir del artículo publicado en *Al Sur*, n.º 1, octubre de 2001.

La conclusión a la que he llegado es obvia: una buena escuela 0-3, se defina como se defina, no existe de manera aislada, sino que es parte de un entramado multifacético de valores

y experiencias. Esto es lo que Bronfrenbrenner llama una aproximación ecológica, aunque la teoría ecológica es demasiado general para utilizarla como criterio de valoración en este caso. Por su parte, habilidades, aptitudes y formación de los que trabajan con los pequeños (así como sueldo y seguridad de su trabajo), la dirección, la organización de la escuela, la serie de actividades que se ofrecen y los recursos disponibles son determinantes en el trabajo cotidiano, aunque son criterios necesarios pero no suficientes.

[...] Las escuelas 0-3 italianas y españolas se organizaban en equipos; no había directores y el personal decidía en grupo. En las escuelas italianas había un coordinador responsable de ocho o diez escuelas, que, de hecho, era el director. El coordinador se encargaba de tomar decisiones de la administración, las admisiones, los objetivos de la escuela, el currículum... Pero en estos temas las educadoras se organizaban solas, y todo el personal de la escuela se trataba de manera igualitaria y respetuosa.

Las escuelas españolas eran más autónomas, y decidían por sí mismas. Escogían una persona del equipo para las tareas de administración, pero ponían énfasis en el hecho de que este cargo no comportaba ni una remuneración ni un estatus especial. También subrayaban la responsabilidad que representaba trabajar en equipo, pero tenían muy claros los beneficios que de ello se derivaban.

Tanto en Italia como en España, esta manera igualitaria de trabajar no se veía como algo excepcional: se basaba en una larga tradición de trabajo cooperativo. No era algo inusual ni se requerían unos requisitos de ningún

De un estudio comparativo sobre un conjunto de escuelas 0-3 de Italia, el Reino Unido y España llevado a cabo por la investigadora inglesa Helen Penn, extraemos unas líneas de las conclusiones a las que llega la autora en lo que se refiere a los diversos modelos organizativos observados.

tipo para desarrollar el trabajo de esta manera. Las escuelas se organizaban de manera sencilla y, como que eran normales las prácticas colectivas, no había luchas por el poder, como ocurría en algunas escuelas inglesas donde se había intentado trabajar de manera colectiva durante los años sesenta y setenta para romper con un sistema jerárquico muy problemático (Stanton, 1989). En Italia y España el trabajo en equipo era una buena opción, las trabajadoras se sentían a gusto, y ello se veía reforzado con actos sociales tales como comidas, salidas y celebraciones frecuentes.

En cambio en el Reino Unido las escuelas se organizaban de manera jerárquica. Había nueve categorías, que correspondían a estatus y sueldos diferentes. Se hacía mucha demagogia a la hora de hablar del modo de organizar la escuela. El inspector que estaba a cargo de las escuelas lo hacía de tal manera que a menudo los temas ni tan solo se discutían. [...] Las decisiones iban pasando por todos los grados de la jerarquía a través de instrucciones escritas. En un sistema jerárquico tan duro y con el poder investido en una sola persona, la calidad de la dirección era muy importante. Una buena directora que mantuviese una relación democrática con las educadoras y tuviese mucha experiencia podía influir en la práctica de la escuela. Una mala directora, en cambio, produciría el efecto contrario. No

había prácticas sociales que contrarrestasen esta jerarquía. No había comidas ni salidas ni fiestas, y las amistades que se hacían en la escuela no se conservaban fuera de ella.

[...] En una sociedad igualitaria, que cuente con políticas municipales y sociales de servicios de atención a la infancia, con buenos niveles de provisión que respondan a las necesidades de cada comunidad, con educadores bien preparados y capaces de revisar su trabajo a partir de la formación permanente, con el apoyo de científicos y expertos, con un interés por el bienestar de las niñas y los niños y un currículum bien planificado, y con sensibilidad para con los más vulnerables, las escuelas infantiles pueden constituir lugares estimulantes y socializadores, y las personas que allí trabajan pueden desarrollar todo su potencial como educadores, y, así, mejorar la vida de los pequeños. ¿Es una utopía, o está a nuestro alcance?

El trabajo en equipo

Helen Penn

El placer de la lectura

La lectura o, lo que es lo mismo, la potestad de leer, nos capacita para descodificar la escritura, hállese ésta en las páginas de los libros, en el interior de

los folletos o en plena calle. Pero es bien cierto que, para poder practicar esta acción que nos permite viajar mentalmente, hay que contar con la ayuda de alguien que nos dé la llave para poder dar los primeros pasos por el a menudo difícil, y casi siempre complejo, camino de la descodificación y comprensión de un mensaje escrito.

La mayor parte de los individuos adquirimos en la escuela los aprendizajes que nos sitúan dentro de la categoría de población alfabetizada. Y entre estas nociones está la de aprender a leer.

Leer es un placer. Leer es interpretar. Cuando un pequeño ve leer, se acerca a la lectura deseoso de dominarla. La posibilidad de ver leer a las personas que uno tiene a su alrededor, alimenta y estimula el deseo de querer aprender a leer. La disponibilidad de un adulto para hacer *tándem* de lectura con un pequeño es fundamental.

Roser Ros

Sin embargo, el grado de adquisición, o el gusto por la lectura —y la de su fiel compañera, la escritura—, es, mejor dicho, son unas de las habilidades más

relacionadas con el origen cultural de cada niño o niña y, por ende, de sus familias.

Que el niño aprenda a leer, así como la prontitud, la facilidad y la perfección con que lo haga, dependerá en cierta medida de su propia capacidad y en grado considerable de su historia familiar. Esto último incluye el nivel de desarrollo que haya alcanzado su capacidad de comprender, utilizar y disfrutar del lenguaje; de que se haya convencido de que la lectura es algo deseable y de que se le haya inculcado también confianza en su inteligencia y en sus aptitudes académicas. Bruno Bettelheim y Karen Zelan: *Aprender a leer*, Barcelona, Crítica, 1982, p. 59-60

Para alcanzar la potestad de la lectura es preciso recorrer un proceso plagado de dificultades y durante su recorrido corre uno el riesgo de quedarse a medio camino, incluso de querer retroceder, tan complejas son las etapas a recorrer y tan complicados los obstáculos a superar.

Por eso es bueno recordar que, mientras dura el periodo de aprendizaje de los hábitos lectores de un pequeño, todos cuantos compartimos la vida con ellos, absolutamente todos, somos susceptibles de convertirnos en uno de sus modelos. Por esta razón, si nuestro deseo es que leer se convierta en una actividad practicada con asiduidad por este lector primerizo, ya podemos empezar, los mayores digo, a interrogarnos acerca de la fuente de placer que para nosotros significa la lectura y cuan asiduamente gozamos *de* y *con* ella.

Leer es interpretar

Desde el principio, un niño bien querido se siente, se sabe leído, o lo que es lo mismo, interpretado.

En efecto, somos los adultos que rodeamos al recién nacido quienes, al mostrarnos deseosos de ofrecerle nuestra protección y afecto, queremos ocuparnos de él lo mejor posible, por lo que tratamos de descodificar los distintos signos que éste utiliza para comunicar sus necesidades (señales gestuales y sonoras con las que demuestra su apetito, su malestar, su sueño, sus afectos, sus rechazos, sus miedos, etc.).

De este modo, y de forma paulatina, pequeños y mayores nos vamos adentrando en recíprocas lecciones de aprendizaje descodificador o, lo que es lo mismo, nos adueñamos del arte de la interpretación.

Cuando un niño ve leer...

Familiarizado con esta forma de actuar, es más que probable que el pequeño, en su imparable camino por crecer, encuentre numerosas ocasiones en las que el mensaje a leer proceda ahora del código escrito. Es cuando la escritura aparece como un vehículo para la comunicación: un folleto de propaganda permite reconocer los productos así publicitados; la lista en cosas necesarias para salir de excursión con el cole, se convierte en prueba palpable de la necesaria comunicación entre la familia y la escuela; la confección de la lista de la compra al lado de papá, una ocasión magnífica para demostrar la

utilidad de la escritura y su posterior lectura; la contemplación del libro que contiene ese cuento tan querido y el lento caminar por sus ilustraciones junto a mamá, una prueba más que evidente del placer que puede procurar el acto de leer, sobre todo cuando éste es practicado en el interior de un regazo adulto cedido amablemente para esta ocasión...

...Se acerca a la lectura deseoso de dominarla...

El denominador común de todas estas situaciones es que la posibilidad de ver leer a las personas que le rodean a uno, alimenta y estimula el deseo de querer aprender a leer.

En casa todo el mundo leía: mamá, papá, los abuelos. Al observar sus rostros inclinados sobre un libro, al verlos ora sonrientes, ora serios y, a veces, girando la página con una atención tensa, me preguntaba: ¿dónde están? No me oyen si les hablo, y, cuando finalmente se fijan en mí, parece que acaban de llegar de algún lejano lugar. ¿Por qué no me dejan ir con ellos? ¿Qué contienen los libros? ¿Qué secreto contienen que nadie me cuenta? Eva Janikovszky: *Mensaje del día internacional del libro infantil*, 2 de abril de 2001

La observación de personas próximas en plena fiebre lectora constituye el primer paso para convertirse en lector, pero es, a todas luces, insuficiente. Hay que poder contar con un adulto dispuesto a ofrecerse a la descodificación en compañía, capaz dar a entender y vivir que la lectura es algo difícil al principio pero que depara grandes placeres.

...Y procede a su adquisición no lejos del adulto

Cada vez que un adulto y un pequeño practican conjuntamente largos paseos por las páginas de un libro (ora descifrando sus ilustraciones, ora regalándose con el texto), o se hallan inmersos compartiendo y comentando las múltiples imágenes que en poco tiempo arroja la pantalla del televisor, es que nos hallamos frente a dos personas que han descubierto la fuerza afectiva de la complicidad, y que gozan con la fuente de ternura y aprendizaje que ésta conlleva. Claro que, para que se de esta bucólica escena, debe el adulto mostrar una actitud acogedora y paciente, pues sólo así deseará el pequeño poder descifrar a su vez el código que desfila tiene ante sus ojos.

Los adultos practicamos formas de leer verdaderamente diversas (una rápida, la que usamos para ojear la prensa por la mañana; otra, más sosegada y lenta, que nos permite adentrarnos en la novela escogida o recomendada con la única compañía de las imágenes sugeridas desfilando por nuestra mente de lector; la lectura silenciosa, la que provoca cascadas de carcajadas; la que nos lleva a desear la relectura de textos ya conocidos, la que tiene por objetivo el estudio...) Existe también un elevada diversidad de lectores. Ante tanta pluralidad, ¿quién podría prohibir al lector primerizo la libertad de observar, copiar y desear convertirse en uno de ellos, o la ocasión de practicar un tipo de lectura distinto según el momento? Claro está que esto difícilmente podrá tener lugar si no se procura, al que desea leer, los

instrumentos necesarios para poder hacerlo, para adquirir la necesaria y a veces dolorosa adquisición de la autonomía lectora.

Ponerse del lado de los libros y de los pequeños es actuar como verdaderos adultos

No se trata de hablar ni aquí ni ahora sobre el momento más indicado para empezar a leer, ni de la edad más recomendable para iniciar este aprendizaje de modo más sistemático, ni tampoco de cuál es el mejor método para llevarlo a cabo. Lo que aquí y ahora importa dejar muy claro es que, sea cual sea la corriente pedagógica a la que se halle adscrita la escuela y/o la familia del lector en ciernes, hay una tarea de la que los adultos no debemos ni podemos evadirnos y que consiste en tratar los libros y los niños de tal manera, que los primeros ocupen un lugar privilegiado y placentero en la vida de los segundos. Sería una pena dejar esta tarea única y exclusivamente a la escuela. Y también lo sería que nos dejara indiferentes el hecho de que aprender a leer se hiciese mediante el traspasado procedimiento de «la letra con sangre entra», frase que indica hasta qué punto esta adquisición se convertiría en algo desprovisto de todo goce.

Pues, en efecto, la lectura como se viene entendiendo en estas páginas tiene poco que ver con el simple reconocimiento de los signos gráficos, para luego proceder a unirlos. El placer de leer es algo muy distinto. Es un itinerario mental que permite adentrarse en un mundo que, aún siendo exterior por sus signos manuscritos o gráficos, es interior por los sentimientos, imágenes y pensamientos que desencadena.

Bien es cierto que no siempre, donde hay niños, se advierte la presencia de libros. Con lo cual, consecuentemente con lo que venimos diciendo, deberemos los adultos amantes de los libros, ofrecer algunos para el uso y disfrute del niño, de los niños que tenemos cerca. Harto difícil es, sin embargo, saber localizar este libro que imaginamos lleno de cualidades que se ajustan de lleno a lo que buscamos.

Algunas consideraciones sobre la selección de libros

No es nada difícil tratar de imaginar un adulto ante la difícil situación de escoger un libro para un niño o una niña. A algunos se les antoja como algo parecido al juego de la gallinita ciega: practicando el tanteo puede que uno acierte, aunque no es nada seguro. Suele el

posible comprador tener en cuenta cosas como la edad y los intereses del sujeto al que quiere regalar y, por supuesto, si está presente, contar con su opinión. Pero no pierde nunca de vista las verdaderas posibilidades de su bolsillo que, cuando se trata de literatura infantil, se siente, casi siempre, más pobre y desposeído que el Lazarillo de Tormes y sus congéneres. A propósito: ¡cuántas veces hemos visto y oído comentarios acerca de la desproporción entre el precio de los libros infantiles y la poca edad de los niños a quienes van dirigidos! ¡Si además –se suele añadir– no tienen apenas texto y para colmo están llenos de dibujos!

Y precisamente, éstos son los productos literarios que más de adecuan a los niños y niñas de entre los 0 y 6 años, pues si no poseen todavía autonomía para leer textos escritos, son sin embargo unos sagaces observadores e implacables lectores de imágenes e ilustraciones. Y si las páginas de estos libros son parcas en letras y rezuman dibujo por todas partes, ello es, precisamente, gracias a la presencia de un guión, de una historia que, además de poder ser contada con palabras, llega de lleno al lector a través de sus imágenes.

Pero, ¡cuidado! Que no se engañe nadie acerca de la identidad de ese lector al que se ha hecho referencia ahora mismo: este lector

puede ser usted mismo, nadie le garantiza que a más edad menos prendado se pueda quedar uno de un libro ilustrado. Y éste es el punto al que queríamos llegar: de la gran variedad de productos que ofrece el mercado (que van desde el soporte en papel hasta los CD), pensados y editados para alimentar la imaginación infantil y ayudar a desarrollar sus ansias de descubrimiento y comprensión del mundo, los mejores, aquellos que tienen más posibilidades de gustarles, son los que han sido escogidos por un adulto al que el libro ha causado una inmejorable impresión.

Libros para comprar, libros para mirar hay muchos. Y los niños tienen oportunidad de encontrarse con ellos en casa, en la escuela, en la biblioteca, en la librería, en el quiosco.

Y si esta afirmación sobre la cantidad de

materiales editados nos podría descorazonar, por llevarnos a pensar que no es posible acertar en la compra del mejor libro deseado, digamos para tranquilidad de todos que siempre es posible contar entre las amistades y conocidos

con algún librero o librera de confianza para informarnos acerca de las novedades que mejor se adecuan a lo que buscamos.

O una bibliotecaria o bibliotecario, para que nos guíe a través de los estantes del templo de los libros

por antonomasia –«granero del espíritu», según Marguerite

Yourcenar– hasta dar con al lectura anhelada.

U otras personas que, por su conocimiento y sensibilidad hacia los libros y el acto de leer, nos pueden regalar algunos consejos prácticos y bien útiles para practicar la lectura y permitir que la practiquen los pequeños que a nuestro alrededor viven y florecen. ■



En la consulta de pediatría de atención primaria Un buen comienzo de la **alimentación**

El objetivo de este escrito es describir el desarrollo normal de las conductas alimentarias y su regulación, y, también, cómo desde la asistencia primaria el pediatra y la enfermera pueden acompañar a los padres en el descubrimiento de la individualidad de cada pequeño, de sus propias necesidades alimentarias, y favorecerle así una predisposición positiva hacia la comida y estimular su progresiva autonomía como prevención de trastornos alimentarios posteriores.

Comer es imprescindible para vivir y crecer, y, cada vez más, es una actividad hecha de manera casi automática, de manera rutinaria, olvidándose la dimensión social, de relación con el otro; además, asociamos el comer con un rato agradable, porque proporciona bienestar al satisfacer la sensación de apetito y por las características organolépticas de los alimentos que nos gustan.

En los países occidentales está aumentando la incidencia de patología psiquiátrica y médica de los trastornos alimentarios, la anorexia y la bulimia de las adolescentes, algunas con inicio clínico en edad prepuberal, y ahora también en chicos. El pediatra de atención primaria es quien está más cerca de la familia y quien supervisa qué y cómo, con quién, cuanto, comen los niños y niñas. La relación de confianza pediatra-pequeño-familia favorece la prevención primaria de estos trastornos alimentarios, el diagnóstico precoz y el tratamiento de los trastornos alimentarios leves (variantes y problemas) y nos hace colaboradores con otros especialistas (psiquiatras, psicólogos, nutricionistas, etc.) en casos graves. Actualmente se hacen programas de educación del comportamiento alimentario y de prevención de trastornos alimentarios, dirigidos a adolescentes con riesgo de padecerlos (ser hermanas o hijas de enfermas de anorexia-bulimia, bailarinas, deportistas, niñas con pubertad precoz, modelos, etc.).

Elisenda Trias

Partiendo de la base de que cada pequeño es un individuo único, en el desarrollo del cual intervienen el patrón genético propio y las interacciones recíprocas con su entorno, sabemos que el gusto por determinados alimentos, la actitud ante la comida y los hábitos de alimentación dependen de factores genéticos y también de factores educativos y ambientales que se transmiten durante la infancia. Los niños, sobre todo a partir de la relación con la madre, aprenden el concepto de alimentos malos y buenos, la preferencia por determinadas comidas, el ritmo y el horario de la alimentación. También perciben una actitud sobre el propio cuerpo e interiorizan los valores estéticos vigentes en relación con la imagen corporal, de manera que, ya a los cinco o seis años, consideran la obesidad como repudiable y asociada al fracaso social y el hecho de estar delgado como aceptación y éxito social.

En la consulta de pediatría de atención primaria, atendemos, cada vez con más frecuencia, padres preocupados por «problemas» de comportamiento alimentario del su hijo y son frecuentes frases como éstas:

Bebé de 4 meses: Se queda con hambre y llora mucho, reclama muy a menudo, está todo el día pegado a la teta, no se queda satisfecho, vomita mucho, tiene dolores de barriga, no se acaba el biberón, va sacando leche todo el rato, etc.

De 4 a 10 meses: No quiere el biberón, no acepta la cuchara, no le gustan las papillas ni la fruta, todavía se despierta dos o tres veces por la noche reclamando pecho o biberón, etc.

De 12 a 18 meses: Escupe el puré si encuentra trocitos, se despierta con hambre, come muy poco, todo el día estaría comiendo, etc.

Prevención de la anorexia y la bulimia de los adolescentes

De 2 a 3 años: El niño no me come, tarda mucho (hace bola) en tragar, selecciona excesivamente los alimentos, no le gusta nada, no tiene interés por probar otras cosas, juega con la comida y no come, estamos horas con la comida, es una guerra constante, hemos de distraerle con juguetes, televisión, dibujos; escupe, etc.

De 3 a 6 años: Aún quiere biberón para ir a dormir, lo come todo triturado, se le ha de dar la comida en la boca, no mastica, siempre quiere comer lo mismo, etc.

Cuando los padres perciben que el hijo tiene dificultades con la comida, padecen mucho, porque saben que está en juego la salud y la vida del pequeño, y los profesionales sanitarios sabemos que, según cómo los padres canalicen su angustia, los pequeños pueden ir adquiriendo hábitos alimentarios inadecuados, que después, en la etapa adolescente, pueden ser un factor que contribuya al trastorno anoréxico.

Es normal que la mayoría de pequeños tengan algunos problemas para adquirir hábitos convenientes para comer, al igual que para dormir. La dificultad puede depender tanto de la capacidad del niño para adquirirlos como de la competencia de los padres para enseñarlos y la manera como intenten resolver los conflictos.

Muchos padres solucionan por sí solos las pequeñas dificultades, pero con frecuencia se busca ayuda en familiares, amigos, pediatra, maestro. No olvidemos que los niños son muy sensibles a los cambios del entorno y pueden responder con la actitud de negarse a comer, acompañada a veces de otros trastornos de comportamiento tales como coger rabietas, escupir, cerrar la boca con fuerza, etc.

Desarrollo de la capacidad propia para alimentarse

(de Poskitt EME)

Edad	Realización
Feto	
14 semanas	Movimientos de deglución.
17-20 semanas	Inicio de movimientos de los labios y de succión
28-29 semanas	Reflejo de succión.
34-35 semanas	Coordinación de deglución y succión.
Lactante y niño	
12 semanas	Es capaz de tragar cuando se le introduce el alimento en la parte anterior de la boca.
20 semanas	Bebe de un vaso con ayuda, con movimientos parecidos a los que se hacen al morder.
28 semanas	Se mete en la boca galletas, corteza de pan, etc., comienza a hacer movimientos de masticar; puede que los dientes inicien su aparición.
7 meses	Cierra la boca, mueve la cabeza, rechaza el alimento.
9 meses	Coge el alimento con los dedos.
10 meses	Bebe solo de un vaso, pero con poca destreza.
12 meses	Coge la cuchara, pero todavía le cuesta meterse la comida en la boca.
15 meses	Puede hacer movimientos de supinación y controla la cuchara. Llena vasos.
18 meses	Pierde el tiempo y juega con la comida.

Desarrollo de la capacidad de alimentarse y regulación del comportamiento alimentario

El desarrollo de los hábitos de alimentación es de carácter evolutivo y depende del grado de desarrollo neuromuscular y psicológico del niño.

La regulación del comportamiento alimentario y de la ingesta de alimentos es uno de los procesos más complejos del organismo. Intervienen factores metabólicos y hormonales, características de los alimentos y, por desdoblado, factores psicológicos, educativos, culturales y sociales.

El hambre es una sensación desagradable, involuntaria, instintiva, junto con el deseo imperioso de comer que se puede ver acompañado de contracciones musculares del estómago, irritabilidad y ansiedad; y la saciedad es la sensación de plenitud y bienestar después de comer. Normalmente se acostumbra a repetir el ciclo de hambre-ingesta-saciedad. No todos los niños sanos tienen el mismo apetito ni las mismas necesidades nutritivas. Si desde lactante la alimentación se hace a libre demanda en cantidad y ritmo, se educa el mecanismo de respuesta a las necesidades metabólicas. El niño sano come cuando lo necesita. Se dan variaciones del hambre según el periodo de crecimiento, el hecho de estar sano o enfermo, la estación del año, cambios ambientales. La apetencia es una sensación de placer, voluntaria, consciente, influida por experiencias anteriores que han condicionado preferencias y aversiones; es una dimensión aprendida y esencialmente cultural.

En el hipotálamo, está el centro regulador del hambre y de la saciedad. Recibe señales reflejas viscerales relacionadas con la ingesta de alimentos (por la orofaringe, distensión gástrica, etc.), señales metabólicas (nivel de azúcar, grasas, temperatura, etc.) y de otros factores psicológicos y sensitivos que condicionan cuál será la ingesta y la cantidad de comida, elecciones, preferencias, aversiones, etc. Tienen importancia estos últimos factores porque podemos intervenir y modificarlos: estímulos gustativos, visuales, olfativos, temperatura ambiente, entorno sociocultural, etc. Existe una gran diferencia de capacidades sensoriales para cada individuo: a través del gusto, el olfato, la percepción térmica, el tacto, la estereognosis bucal (que permite percibir los relieves y las formas), los sentidos de la vista y el oído.

Prevención desde la atención primaria de salud

Las palabras del pediatra tienen un gran valor para los padres, ya que les puede decir si su hijo está sano o no lo está. Antes de emitir un diagnóstico de salud, el pediatra ha de hacer siempre una buena anamnesis, una aproximación a la historia dietética del pequeño, el tipo de relación con los padres y hermanos, horarios, lugar donde come, manera como come, una detallada exploración física y del desarrollo psicomotor, la confección de la curva de crecimiento personalizada, etc.

El pediatra sabe que los patrones alimentarios establecidos durante la lactancia tienen efectos a lo largo de toda la vida, por eso es preciso que promueva una buena relación con el acto de la alimentación:

- En la consulta, ha de presentar la alimentación no sólo como un acto nutritivo, sino también como un momento agradable para el pequeño y para quien lo alimenta, de comunicación, además de su dimensión social y cultural.
- Ha de promover la leche humana como el alimento óptimo para el recién nacido, tanto por sus cualidades nutritivas e inmunológicas, como porque es la mejor manera que tiene la madre de estar cerca del hijo, para conocerlo mejor y poder satisfacer sus necesidades básicas, no solamente nutritivas, sino también de afecto, relación, tacto, calor, etc.
- Ha de acompañar a la madre en el reconocimiento de las características de su hijo (según el ritmo de succión, la voracidad y la manera de reclamar el pecho se pueden distinguir los bebés comilones de los poco comilones). Ha de escuchar y dar apoyo a la madre en las dificultades que tiene con respecto a la comida de su hijo, porque la función materna está muy ligada a la alimentación, quien da el pecho o el biberón, quien compra el alimento, lo prepara, lo cocina, etc., dedicando mucho de su tiempo y aportando salud además de afecto.
- Ha de individualizar cada pequeño al máximo y respetar sus ritmos fisiológicos. Evitar decir una cantidad exacta de alimento a comer, aumento de un peso fijo, metas a conseguir en fechas precisas, etc.
- Ha de evaluar la relación madre-hijo y el apoyo emocional del padre.
- Ha de ayudar en la interrupción de la lactancia, poco a poco, con tiempo, y también en las primeras separaciones madre-bebé (comienzo del trabajo de la madre, comienzo de la escuela infantil). No hay un momento concreto para la interrupción de la lactancia, depende de las actividades y los sentimientos de la madre y de los signos del bebé.
- Ha de hacer una estimación aproximada de la composición alimentaria de cada día, los horarios, el número de comidas, el lugar y si es en compañía de la familia, o en la escuela, la duración de cada comida. El pediatra ha de supervisar la aportación calórica suficiente.
- Si hay dificultades con la comida, no se puede echar la culpa a la madre o al niño (si ya es algo mayor).

- Ha de acoger el temor de la madre al hecho de que el pequeño tenga anemia o raquitismo, porque rechaza sistemáticamente un alimento (fruta, leche, etc.). Ha de saber ofrecer alimentos alternativos equivalentes.
- Ha de desmitificar la magia de los estimulantes para despertar el apetito, no recetar polivitamínicos para complacer a los padres ni hacer análisis de sangre al pequeño como castigo, chantaje, etc.
- Ha de respetar las diferentes corrientes culturales y filosóficas sobre la alimentación si garantizan una alimentación saludable.

Es muy importante cómo decimos las cosas y cómo transmitimos a los padres conceptos fundamentales para una buena relación padres-hijos en materia de alimentación.

Los padres han de procurar ofrecer un ambiente cálido donde alimentar al hijo, sin prisas y de una manera tranquila. Tanto el pecho como el biberón se han de ofrecer al lactante, esperar a que el bebé huela la leche, abra la boca y se agarre al pecho o al biberón. Nunca se ha de introducir dentro de la boca.

Es recomendable que los primeros meses sea siempre una misma persona quien le dé el alimento, la que está al cuidado del niño. Con el pecho, es indudablemente la madre, y con el biberón es bueno que también sea

siempre la madre o un sustituto de la madre, para que el bebé tenga un referente que le dé la seguridad y la confianza en el mundo que le rodea.

Tanto con el pecho como con el biberón, el recién nacido o lactante sano es capaz de regularse la cantidad y el ritmo de leche que necesita. La madre, poco a poco, aprenderá a reconocer cuándo el bebé está satisfecho, y madre e hijo crearán un horario regular de las comidas compatible con la vida familiar.

Los padres han de aprender a respetar el ritmo de hambre y saciedad, el ritmo de crecimiento, la variabilidad del apetito, las propias necesidades alimentarias y a aceptar las diferencias entre hermanos y con otros pequeños.

La introducción de la alimentación diversificada es un buen momento para la incorporación del padre o de otras personas en la atención al bebé, y ello ayuda a ampliar relaciones. La oportunidad de introducir nuevos alimentos depende de la maduración neurológica y digestiva del lactante. El lactante ha de ser capaz de sentarse y coordinar la masticación y la deglución de alimentos no líquidos. Normalmente los lactantes indican que ya están en disposición de recibir otros alimentos diferentes de la leche, cuando abren la boca y se inclinan hacia delante para estar sentados. Es igualmente necesario proporcionar un entorno seguro y una persona responsable habitual que está a cargo de las necesidades del pequeño.

Permitir que el pequeño tenga «su» tiempo para aceptar los nuevos y progresivos gustos y consistencias (del pecho al biberón, del biberón o pecho a la cuchara, del sabor dulce al salado, de la consistencia del alimento triturado al entero, etc.). Es importante hacerlo poco a poco. Hay que respetar el apetito del niño. Nunca hay que meter la cuchara en la boca a la fuerza. Cuando no quiere más, el lactante cierra la boca, se aparta de la comida y gira la cara. Es muy importante que los padres reconozcan estas señales y eviten el exceso de alimentación o la creación de conflictos en torno a la alimentación.

Hay que favorecer que desarrolle su propia autonomía a la hora de comer, utilizando progresivamente los diferentes utensilios para comer según la etapa de maduración (biberón, plato, cuchara, tenedor, cuchillo, etc.).

Hay que darle la oportunidad de satisfacer la necesidad de explorar (entre los 10-12 meses): que se interese por lo que hay en el plato de los otros, que pueda tocar la comida, jugar con ella y que se la meta en la boca por decisión propia, etc.



De 1 a 2 años. A partir de 1 año, hay una tasa de crecimiento menor y es normal que coma menos cantidad y que su gran interés se centre en la exploración del entorno. El pequeño puede comenzar a sentarse en la mesa a la hora de las comidas con los padres o hermanos.

Hay que procurar que le sea fácil que coma solo los alimentos que puede coger con las manos, aunque haga porquerías, que aprenda a beber del vaso y que intente utilizar la cuchara.

A los pequeños, les gustan las comidas sencillas y variadas, de colores diferentes y no mucha cantidad, como una cuarta parte del plato de un adulto.

La introducción de alimentos nuevos puede resultar difícil. Es normal, se han de ir haciendo intentos a intervalos, sin forzar a que los coman. Sabemos que el pequeño los acepta mejor si se le dan con otros alimentos que ya conoce y le gustan.

De 2 a 3 años. Es una edad en que se niegan a comer como una muestra de demostración de poder. Es necesaria una fuerte dosis de paciencia y respeto por la autonomía del pequeño cuando se incorpora a la mesa familiar, eso es algo que favorece el mantener unos horarios regulares de las comidas; el pequeño disfruta si come por sí mismo. Se le puede ofrecer todo tipo de alimentos, en cantidad y variedad suficiente; la diversidad de alimentos estimula el apetito y asegura la complementariedad.

Hay que permitir que el pequeño pueda expresar sus necesidades con respecto a la comida: pedir más, pedir ayuda, etc., y también que exprese sensaciones provocadas por la alimentación (esto me gusta, esto no me gusta, esto huele muy bien, etc.).

Bebe sorbitos de agua (no zumos de fruta ni leche) mientras come, ¡nunca todo un vaso de agua antes de empezar a comer!

De 3 a 6 años. Es la edad en que los pequeños imitan el mundo que les rodea y adoptan las actitudes y los hábitos alimentarios que observan. Los pequeños están construyendo su personalidad y es la etapa más fácil para estimularlos y para que adquieran hábitos sanos y saludables. Normalmente tienen buen apetito y comen con gusto la mayoría de los alimentos que se les ofrecen, mejor si los menús son sencillos y equilibrados y el entorno agradable.



El comportamiento de los padres no puede entrar en contradicción con el comportamiento que piden a los pequeños.

Por lo tanto, hay unas normas que hay que respetar, como no hablar con la boca llena, masticar poco a poco, no tirar o estropear la comida, no dejarse sistemáticamente comida en el plato, estar sentado sin levantarse, etc.

Si ha habido problemas a la hora de las comidas, se puede ofrecer al pequeño que escoja entre dos comidas que le gusten y permitir que decida la cantidad.

- Hay que aceptar la variabilidad del apetito causada por las emociones importantes, como el cambio de casa, escuela o amigos, las enfermedades, y dar tiempo para que se adapte.
- También hay que evitar las comidas que duran horas, huir de la tentación de dejar para otra comida lo que no se ha acabado, evitar la retahíla del «come», la súplica, y se ha de huir de los chantajes emocionales afectivos, etc.

Seguimiento más cercano de situaciones de riesgo de trastornos alimentarios detectadas desde la asistencia primaria

- Madre joven, primípara o que tiene otro hijo menor de dos años en casa, etc.
- Madre sola, sin pareja, y que no tenga cerca familia ni amistades.
- Madre con antecedentes personales o familiares de anorexia o bulimia.
- Madre que da alimento al lactante siempre que llora (le enseña que la comida es la respuesta a sus peticiones y angustias).
- Madres que centran la vida del pequeño alrededor de la comida.
- Madres que tienen dificultades para ir interrumpiendo la lactancia (pecho hasta los 2-3 años, etc.).
- Madres que aprovechan cuando el pequeño duerme para darle el biberón, las papillas en biberón, etc.
- Madres que comparan continuamente a su hijo con otros pequeño que comen mejor.
- Madres que perpetúan el biberón, las papillas, dar la comida en la boca, etc., más allá del tiempo adecuado para su desarrollo.

- Madres que llevan siempre un biberón con agua azucarada y se lo dan a su hijo para calmar el llanto, coger el sueño, etc. (puede causar inapetencia, sobrepeso y caries).
- Madres que utilizan la comida como recompensa (puede crear la necesidad de satisfacción oral para toda la vida, como se observa en los obesos).
- Madre insistente, rígida en horarios y en cantidades, que exige ingestas idénticas y no sabe escuchar las necesidades de su hijo.

El primer contexto social que sirve de modelo al pequeño es la familia y el segundo la escuela. También es importante la colaboración familia - escuela infantil - escuela primaria en el tema de la alimentación. Desde la escuela se puede ofrecer el marco idóneo para la reflexión y la crítica conjunta hacia los diferentes tipos de alimentación, la influencia de la publicidad sobre los productos alimentarios, etc. La escuela puede facilitar la participación activa de las familias en cuestiones alimentarias por medio de talleres de cocina, fiestas, charlas, etc. En el comedor escolar, los pequeños aprenden a comer solos, comen con otros pequeños, descubren nuevos alimentos, etc. Las familias han de conocer el menú escolar para que la cena sea un buen complemento.

Así, las familias, acompañadas de los profesionales de la salud y de los maestros, han de crear las condiciones necesarias que hagan que cada pequeño se sienta acogido, respetado, valorado y querido tal como es. Solamente así el pequeño podrá ser siempre él mismo y quedará preservado de padecer trastornos alimentarios y otras enfermedades mentales, y, progresivamente, será autónomo y responsable de su propia vida y salud. ■

Bibliografía

- HAMMER, L. D.: «Desarrollo de la conducta de alimentación durante la infancia», *Clin Pediatr Nort*, 1992; 3: 377-97
- NOVAK, L.: «Problemas del comportamiento en la infancia», *Am Fam Phys*, 1997; 4:98-106.
- BARNES, L. A.: «Nutrición y trastornos nutricionales», en BEHRMAN, R. E., y otros: *Tratado de Pediatría*, Madrid, McGraw-Hill-Interamericana, 1993, pàg. 125-74.
- FINNEY, J. W.: «Prevención de problemas frecuentes de la alimentación de lactantes y preescolares», *Clin Pediatr Nort*, 1986; 4: 813-29.

Quiero expresar mi agradecimiento a Núria Abelló de Bohij, psicoanalista de la SEP y de la IPA, por todo lo que he aprendido en sus cursos de observación de bebés (desde 1990 hasta la actualidad) en el Instituto de Estudios de la Salud, dirigidos a pediatras y enfermeras de atención primaria.

Un cuento de

los niños y niñas del grupo de 3 años

Pamplona

Las niñas y los niños de la escuela pública Mendillorri III, de Pamplona, con su maestra, M.^a Carmen Ainzúa, han compuesto un cuento con palabras y dibujos, inspirados por el primer cuento que apareció en *Infancia*, inaugurando esta sección «érase una vez...», que este año ha recogido una serie de cuentos inventados e ilustrados por los niños y niñas de las diversas edades de educación infantil.

M.^a Carmen Ainzúa

En nuestro grupo de tres años, tenemos el gusto y la costumbre de leer y contar muchos cuentos.

En esta ocasión, tomamos un ejemplar de *Infancia* y descubrimos que un grupo de niños y niñas de tres años había inventado un cuento, así es que nos pareció una buena idea y decidimos hacerlo también.

Nosotros hemos partido del «binomio fantástico» de Gianni Rodari, y, después de lanzar la idea, aparecieron las palabras «ventana» y «baño», a partir de la cuales surgió esta pequeña historia.

Esperamos que esta propuesta llegue a muchas escuelas...

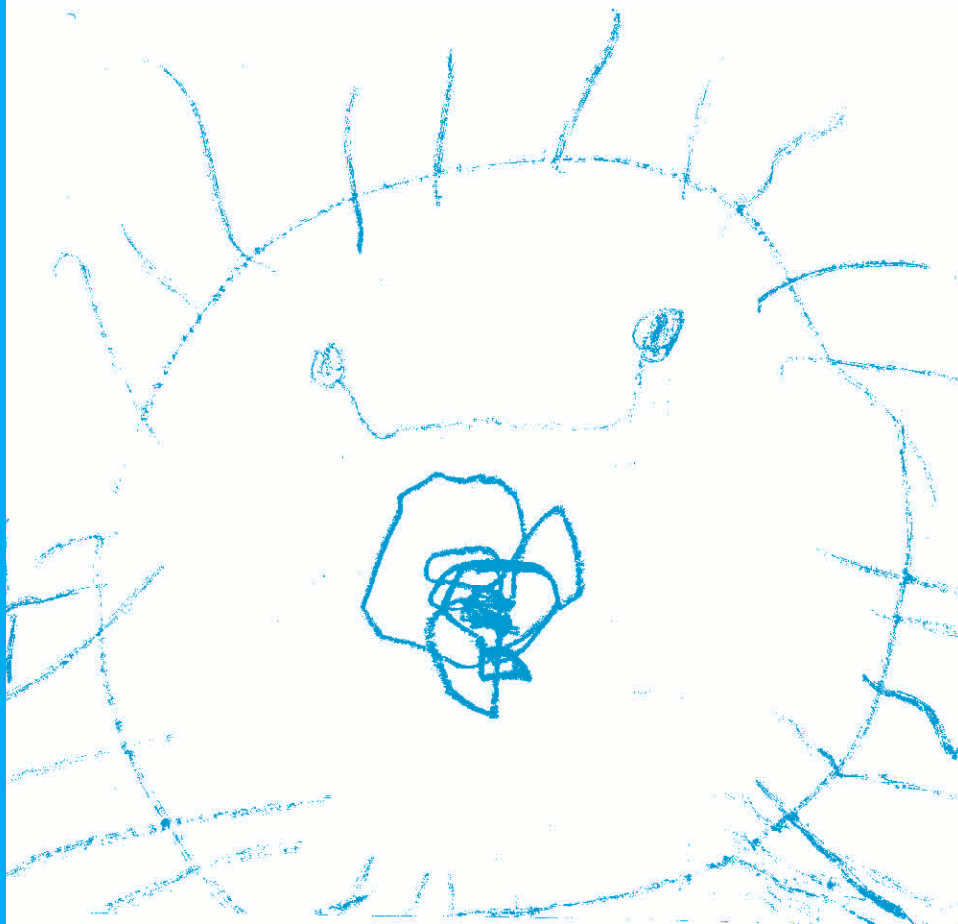
El monstruo del pantano

Érase una vez... una casa muy pequeña, muy pequeña, que tenía un baño, y, este baño, una ventana.

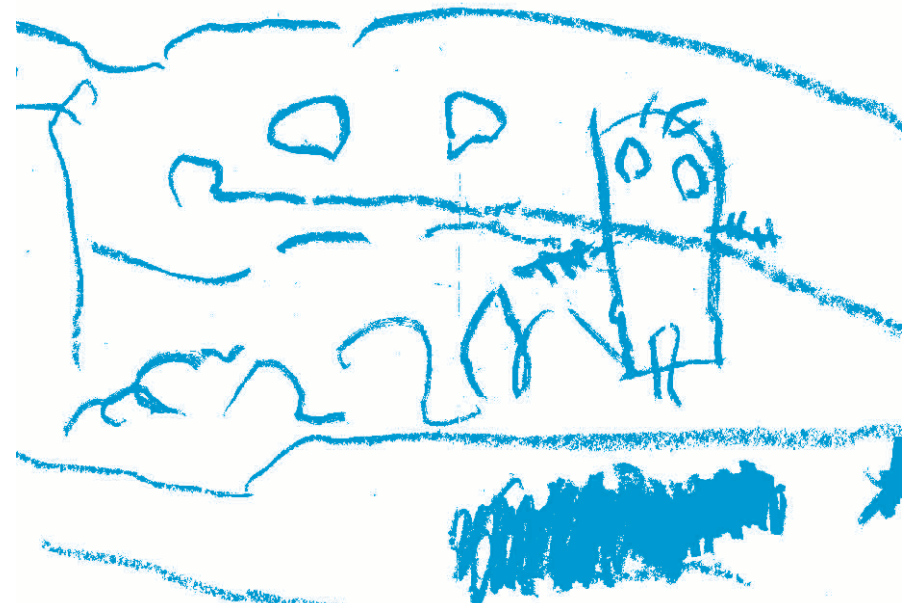
Por esa ventana, se veían nubes, y también otra casa en la que vivía un monstruo, el monstruo del pantano, que tenía uñas. Tenía una espada, y una manta; cuando se despertaba, no jugaba, no, porque los monstruos son malos y no tienen juguetes. Se metía en el agua del pantano y empezaba a beber, y a beber, hasta que se le terminaba.

El monstruo...

del pantano



Después, se metía por la ventana del baño a beber más.
 Pero, en esa casa, vivía un señor, que tenía unos palos guardados en un
 cajón, y le pegó, pero el monstruo le arañó.
 Y después se fue corriendo a su casa, y nunca más salió.
 Y colorín, colorado... este cuento se ha acabado.



Manifiesto de la Comunidad Educativa de la Red Pública de Educación Infantil, Madrid

La ley de Calidad de la Enseñanza engaña: no es de calidad

La Educación Infantil se ve seriamente agredida. Las Escuelas Infantiles nos vemos afectadas negativamente por esa Ley:

1. La Administración no considera a los niños y niñas como ciudadanos con derechos a ser educados en una Escuela infantil desde su nacimiento, sino como seres inseparables de la madre a la que estorban para trabajar. A esa concepción de los niños como meros impedimentos para la madre, DECIMOS NO.

2. La Administración pretende satisfacer la necesidad social de atender a los niños más pequeños «colocándolos» a buen recaudo en no importa qué tipo de guardería o institución social. La Administración no valora el perjuicio que va a causar al modelo vigente de Escuela Infantil, infravalorando y separando definitivamente el ciclo cero-tres años (preescolar, en el anteproyecto de Ley) del resto de

la Educación. La Administración educativa no parece capaz de comprender la limitación que para los niños supondrá crecer en constreñidas «guarderías» como las de antaño. A ese modelo que no contempla ni las necesidades de desarrollo de los niños ni el reforzamiento de un sistema de educación infantil capaz de atender esas necesidades, DECIMOS NO.

3. La Etapa de Educación Infantil debería estar coordinada y financiada en su totalidad por un solo Servicio dependiente de la Consejería de Educación de cada Comunidad Autónoma. Esa es la mejor manera de conseguir una línea de coherencia y especificidad en la educación infantil. A una etapa desmembrada en multitud de dependencias administrativas guiadas por criterios heterogéneos y con objetivos dispares, DECIMOS NO.

4. Aumentar la calidad de la educación infantil requeriría ampliar la red de Escuelas Infantiles que ya existe. Más calidad en la educación infantil implica más Escuelas Infantiles Públicas, bien dotadas presupuestariamente, con profesionales especializados y que

combinen criterios pedagógicos y sociales en la educación de los niños. Las empresas privadas tienen como objetivo prioritario la rentabilidad y, en aras de ese objetivo, tienden a segregar a los niños en función de las posibilidades económicas de sus padres. A los conciertos con guarderías privadas que priman los criterios asistenciales frente a los pedagógicos, DECIMOS NO.

5. Queremos que cada barrio y pueblo del Estado Español cuente con las Escuelas Infantiles necesarias para atender a la población infantil de cero a seis años que demande sus servicios. Los niños y niñas, y sus padres, tienen derecho a plazas escolares de calidad cerca de sus domicilios y a no ser desplazados en función de los horarios y de la ubicación que interesan a las empresas. A la barbaridad que supone instalar guarderías en el lugar de trabajo de las madres, DECIMOS NO.

6. Defendemos una etapa educativa infantil única, de cero a seis años, para que el paso del primer al segundo ciclo sea progresivo y no suponga una reducción significativa de los delicados cuidados que contribuyen a desarrollar la

personalidad actual y futura de los niños, ni una modificación brusca de las atenciones que favorecen que crezcan felices,... jugando, experimentando, descubriendo,... y que lleguen a ser buenos escolares y buenas personas. A la separación de la etapa educativa infantil en dos ciclos diferenciados en contenidos y procedimientos, DECIMOS NO.

Por todo ello, URGIMOS:

- La retirada del Anteproyecto de Ley Orgánica de Calidad de la Educación que atenta claramente contra la identidad de la etapa educativa 0-6 años.
- La paralización de los conciertos y las subvenciones a las guarderías privadas y su reinversión en las Escuelas Infantiles públicas, con el objetivo de extender y mejorar un modelo público de Educación Infantil orientado a satisfacer las necesidades de los niños y sus intereses, entre los que no se encuentran, en ningún caso, el hacer un negocio de su educación.

Madrid, junio de 2002

La Comunidad Educativa de la Red Pública de Educación Infantil

Acto de presentación del manifiesto «Una educación de calidad para todos», Madrid

Con el mensaje de «UNA EDUCACIÓN DE CALIDAD PARA TODOS» se hizo público el pasado 19 de septiembre, el Manifiesto elaborado conjuntamente por la Ceapa, IU, PSOE, CCOO, UGT, Sindicato de Estudiantes, y al que se adhirieron numerosos colectivos, profesionales, padres y madres.

Fue un acto rico en contenido y comprometido, en el que se puso de manifiesto la actual realidad del sistema educativo, con sus valores y lagunas, analizadas bajo la perspectiva de «¿qué es educar, con calidad?».

El formato de presentación elegido, dio voz a un estudiante, a una profesora de secundaria, a un padre-investigador, a una maestra de educación infantil, a una madre, que, de manera personal y vivencial, fueron exponiendo cómo y en qué afectaba la nueva ley, y qué consecuencias podría tener su aplicación.

Fue un acto vivo y testimonial, de reivindicación y denuncia, con consecuencias evidentemente negativas, si llega a hacerse realidad

la propuesta de la nueva ley del partido popular, hoy en trámite.

Conducido el acto con simpatía y habilidad por la actriz Anabel Alonso, y amenizado con guitarra y danza, se vivió un ambiente alegre y festivo que realzó el compromiso activo de toda la comunidad educativa.

Asistieron centenares de maestros, profesores, padres y madres, así como los máximos responsables, a nivel de Estado, región y municipios, de las organizaciones firmantes, abarrotando el Colegio Oficial de Médicos de Madrid y la calle.

Un testimonio colectivo de compromiso y lucha por la auténtica calidad de la educación, con la voluntad firme de luchar, con todos los medios, contra la ley del Partido Popular, que es negativa, y de graves consecuencias para la población estudiantil y la sociedad.

Este acto ha servido además para reafirmar la voluntad de lucha por la auténtica calidad de la educación para todos, aunque esto pueda parecer utópico.

Nos despedimos, dándonos cita para una próxima movilización el 5 de octubre, en Madrid.

Francesca Majó

Nuestra portada



«Casa y calle»: Adam, de 5 años, animado por su maestra, la pintora Soledat Sans, en el Taller de plástica Carrau Blau, de Sant Just Desvern, Barcelona, ha pintado un óleo para una exposición sobre el tema del pueblo donde vive. La fantástica combinación de los colores, la solidez de las formas, la energía expresiva, demuestran bien a las claras la libertad de creación con que Adam se ha involucrado en la representación de lo que ha observado, percibido y tamizado a través de sí.

**www.
revistainfancia.org**

**sumarios de *Infancia*
desde el 2000**

**actividades y noticias
de actualidad**

**ediciones
de educación infantil**

¡Visítanos!



Tomek BOGACKI
Gato y Ratón
SM, Madrid, 1999

Se trata de un álbum muy bien ilustrado, que llegará de modo directo al lector. La historia es sencilla, bonita y repleta de paralelismos, como corresponde a la nueva alianza entre gatos y ratones. El libro es un canto a la diversidad, pero, sobre todo, a la convivencia, a las relaciones y al mestizaje. Es digno de subrayar, por otro lado, la relación existente entre las páginas de la izquierda y las de la derecha, las cuales van desarrollándose al par de la historia. Historia enterneadora, útil y didáctica. Magnífica. A partir de 2 años.

**Haur Liburu Mintegia
Facultad de Humanidades
y Educación
Mondragón Unibertsitatea**

Claude HELFT
¡Dulces sueños, Teddy!
Beascoa, Barcelona, 1998

Es otoño, y el oso Teddy tiene que dejar preparada su casa antes de que llegue el largo y duro invierno. Teddy pasa el invierno durmiendo profundamente, sin hacer nada más que dormir y dormir. Para ello, el osito Teddy tiene que hacer sus últimos preparativos en casa: por ejemplo, debe dejar todas las cosas en su sitio, ordenadas, y eso no es tarea nada fácil. Un libro tierno, dulce y divertido, con dibujos sensibles y emotivos. A partir de 2 años.

Bambini, septiembre de 2002

«Memoria, documentazione, formazione»

Piero SACCHETTO

«I gruppi verticali»

Colectivo del ASILO NIDO DI VIA SCOTELLARO

«E per gioco... progetto»

Linda POLETTI

Cuadernos de Pedagogía, núm. 316, septiembre de 2002

«El pirata Malapata»

M.^a Ángeles VIDAL, Antonia GARABAL, Nélica FERNANDEZ, Pilar DÍAZ

«Crear desde artistas contemporáneos»

M.^a Carmen GASCÓN, M.^a Jesús HERBELLA, M.^a Carmen LAVILLA,
M.^a Pilar MATEO, Lilian GERLACH, Gunilla HEDMARK, Elisabeth
JOHANSSON, Asa SÄLBERG

«Otro modelo pedagógico para la Educación Infantil»

Antonio GUERRERO

Kikiriki, junio-julio-agosto de 2002

«La extraña ambigüedad de la educación multicultural»

Juan José BUENO

«Las pinceladas de los niños. Los «peques» también somos artistas»

Carlos J. ARRIBAS, Rocío BERNÁLDEZ, Elena PINEDA

Vita dell'Infanzia, septiembre de 2002

«E difficile giocare insieme?»

Adriana QUERZÉ

«Leggere ai propri figli fin dai primi mesi di vita»

Monica SALASSA

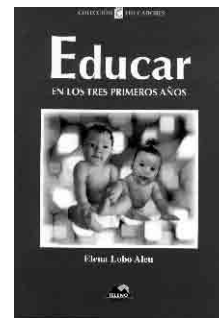
Scuola Materna, julio de 2002

«Il laboratorio do scienze nella scoula dell'infanzia»

Giovanna FACCHETTI, Mariarosa FACCHETTI

«Primi giorni al nido: l'inserimento del bambino»

Marta BIZZOZERO



E. LOBO: **Educar en los tres primeros años**, Madrid, Teleno, 2002.

Este libro (con prólogo de Vicens Arnáiz) desarrolla todo el entramado de lo que es educar en los primeros años de vida. El primer capítulo habla de los centros infantiles como lugares favorecedores del desarrollo personal y social de los niños, haciendo hincapié en la calidad de estos centros. El segundo, desarrolla el camino que recorren niños y niñas en su evolución, desde el nacimiento hasta los tres años. El tercero, habla de las educadores, de la complejidad de educar, de las actitudes, de la importancia del trabajo en equipo. El cuarto, quinto y sexto desarrollan el núcleo del trabajo educativo, desde la satisfacción de las necesidades básicas, su importancia y su significación para los niños y el desarrollo de las necesidades afectivas y la creación de un clima seguro y positivo para los pequeños que les permite y garantiza la iniciativa y la acción en el juego y en todas las experiencias que el niño tiene en su relación con los otros. El libro finaliza con un pequeño catálogo de orientaciones y síntesis del pensamiento pedagógico para ayudar a los educadores a centrar su acción.

G. JANER: **Infancias soñadas y otros ensayos**, Madrid, Fundación Germán Sánchez Ruipérez, 2002

Gabriel Janer Manila, novelista y autor de narrativa infantil y juvenil, nos ofrece quince ensayos sobre la construcción de la imaginación y la fantasía poética, tomando la voz como primer vehículo de comunicación. Un trayecto mágico de la mano de Alicia, Pinocho o El principito, que permite al lector un viaje a caballo de la fantasía y la razón. Para Janer Manila, contar historias constituye el punto de partida para la educación del lector, el primer estímulo de su imaginación, y a través de estos ensayos el lector recorrerá algunas de las rutas que conducen al otro lado del espejo.



Secciones

Editorial

Rumores.....	núm. 71, p.1
Equidad.....	núm. 72, p.1
Indignación.....	núm. 73, p.1
Una cosa positiva.....	núm. 74, p.1
Buenos propósitos.....	núm. 75, p.1
Cuestión de derechos y responsabilidades.....	núm. 76, p.1

Página abierta

FLORES, Teresa: ¿De verdad no hay tiempo para los cuentos?.....	núm. 71, p. 2-3
SANZ, Fernanda: El teatro, más que un juego.....	núm. 72, p. 2
DÍEZ, M.ª Carmen: Palabras a corazón abierto.....	núm. 72, p. 3
ORENES, M.ª Dolores; POZO, Lola: ¡Y por qué no un taller de teatro!.....	núm. 73, p. 2-3
GERVILLA, Antonio: Una experiencia de colaboración de un padre.....	núm. 74, p. 2-3
PALOU, Sílvia; ROGET, Xavier: La infancia: un buen indicador de calidad ambiental.....	núm. 75, p. 2-3
SANZ, Fernanda: Integración es un nombre propio.....	núm. 76, p. 2
ESPAÑOL, Alejandra: Una imagen vale más que mil... lágrimas.....	núm. 76, p. 3

Educación de 0 a 6 años

HERNÁNDEZ, Jesús: Trabajo en equipo, equipos de trabajo. Un modelo educativo.....	núm. 71, p. 4-8
SERRAT, Albert: Dinamización del trabajo en equipo.....	núm. 72, p. 4-8
LAKE, Robert: La súplica de un padre indígena.....	núm. 72, p. 9-10
GARCÍA, Mónica: Una escuela de 0 a 6 años. Entrevista a Mercedes Blasi.....	núm. 73, p. 4-7
ORIA, Alicia: Educación infantil en Houston.....	núm. 73, p. 8-12
IRIBARREN, Jesús: El legado vivo de Loris Malaguzzi. Entrevista a Alfredo Hoyuelos.....	núm. 74, p. 4-9
MORA, Juan Carlos: Canales de comunicación familia-escuela.....	núm. 74, p. 10-14
MAJÓ, Francesca: La Ley de Calidad afecta a la educación infantil.....	núm. 75, p. 4-8
BENLLOCH, Montserrat: De ilusión también se enseña. Los bits de inteligencia.....	núm. 75, p. 9-13
GARCÍA, Mónica: Entrevista a Anna L. Galardini: Pistoia, una apuesta continua por la calidad.....	núm. 76, p. 4-8
FERRERO, Carmen: Educación infantil.....	núm. 76, p. 9-13

Escuela 0-3

VIDAL, María Teresa : Sobre la educación infantil. «Frena el carro ... Mariano».....	núm. 71, p.9-10
COLS, Carme; ROIG, Assumpta: Comunicarnos por escrito. Las libretas.....	núm. 72, p. 11-13
NICOLÁS, Montserrat: La educación de la mirada.....	núm. 73, p. 13-17
RITSCHER, Penny: Mío: el espacio personal en el interior del espacio colectivo.....	núm. 74, p. 15-17
DEL VALLE, Elena; MARCHAMALO, Gema: Juegos con la imagen.....	núm. 75, p. 14-19
ÓDENA, Pepa: Un día cualquiera.....	núm. 76, p. 14-19

Buenas Ideas

Un paseo por las canciones de cuna:	
Una nana de Burgos.....	núm. 71, p. 11
Una nana de Ávila.....	núm. 72, p. 14
Una nana de Extremadura.....	núm. 73, p. 18
Dos nanas de Andalucía.....	núm. 74, p. 18
Dos nanas de Castilla - La Mancha.....	núm. 75, p. 20
Una nana de Aragón.....	núm. 76, p. 20

Escuela 3-6

PUNTES, Manuel Ángel: La Cerca de don Gonzalo.....	núm. 71, p. 12-18
GÓMEZ, Teresa: ¡Viva la diferencia! Un proyecto de educación intercultural.....	núm. 71, p. 19-22
ALTIMIR, David: Proyecto-programa: un binomio fantástico.....	núm. 72, p. 15-20
AGUIRRE, Esteban; MOSQUERA, Sandra: Familia-escuela:	
la interacción, un camino a recorrer.....	núm. 73, p. 19-23
ÚNICA, Natalia: Las matemáticas y la vida cotidiana.....	núm. 73, p. 24-26
MARTÍNEZ, Juan Pedro; PALACIOS, Encarna: La empana.....	núm. 74, p. 19-24
GUTIÉRREZ, María: El hoy.....	núm. 75, p. 21-24
DE LUCAS, Rocío; SÁNCHEZ, M.ª Eugenia: Planetas, luces y estrellas.....	núm. 76, p. 21-26

Ayer en educación infantil

INFANCIA: Del dicho al hecho en educación infantil	
o la frustración de un proceso.....	núm. 71, p. 23-24
FERRERO, Avelina: Contribución de los municipios en el desarrollo del modelo de E.I.	núm. 72, p. 21-23
CASAS, Montserrat: Formación. El Plan Especial de Magisterio.....	núm. 73, p. 27-30
ALEDO, Dolores; MUNUERA, Catalina; PELLICER, Juanjo; RUIZ, Catalina; SÁNCHEZ, Rosario:	
Formación. El Plan Especial de Magisterio: la experiencia de estudiante.....	núm. 74, p. 25
MADARIAGA, Izaskun: ¿Querer es poder?	
La historia de la Coordinadora de Escuelas Infantiles de Gipuzkoa.....	núm. 75, p. 25-27
PENN, Helen: El trabajo en equipo.....	núm. 76, p. 27

Infancia y Sociedad

JENSEN, Jytte Juul: Una perspectiva europea. Los hombres como educadores.....	núm. 71, p. 25-33
ROBALINO, Dayse V.: Panorama de la educación infantil en Ecuador.....	núm. 72, p. 24-29
EL SUR EN MOVIMIENTO: La atención a la diversidad.....	núm. 72, p. 30-34
CARBONELL, Francesc: La diversidad de culturas en la escuela.....	núm. 73, p. 31-34
BARQUÍN, Javier; BOTA, Eulàlia; ROGERO, Julio: Unas primeras opiniones sobre	
la propuesta de la Ley de Calidad.....	núm. 73, p.35-37
ALONSO, Fernando; BENAYAS, Ana; MALLO Ferrándiz, María; TRAVESI, Susana;	
URRIZ, Amaia: Educando entre todos.....	núm. 74, p.26-30
BROADHEAD, Pat; MELEADY, Chrissie: Un currículum para la diversidad.....	núm. 74, p. 31-35
CABANELLAS, Isabel; ESLAVA, José Antonio: Evaluar, escuchar, valorar el aprendizaje infantil	
Ros, Roser: Cuentos para crecer en compañía.....	núm. 75, p. 35-37
Ros, Roser: El placer de la lectura.....	núm. 76, p. 28-31

Infancia y Salud

ALBA, Joan Carles: El juego no es un juego.....	núm. 71, p. 34-39
ESTIVILL, Eduard: Despertarse.....	núm. 72, p. 35-40
CARRANZA, Pau: El sueño (...¡no nos deja dormir!).....	núm. 73, p. 38-41
CERVERA, Pilar: ¿Qué podemos comer en las colonias de verano?.....	núm. 74, p. 36-39
PÉREZ-OLARTE, Pere: Los bits de inteligencia. Consideraciones desde	
la perspectiva neurológica y del desarrollo.....	núm. 75, p. 38-41
TRIAS, Elisenda: Un buen comienzo de la alimentación.	
Prevención de la anorexia y la bulimia de los adolescentes.....	núm. 76, p.32-37

Érase una vez

VERBENA, Escuela Pública: Un cuento de los niños y niñas de 3 años:	
Por el fondo del mar.....	núm. 71, p. 40-41
ANTONIO DÍAZ, Escuela Pública: Un cuento de los niños y niñas de 4 años:	
El pirata honrado.....	núm. 72, p. 40-41
DUENDE, Escuela Infantil Municipal: Un cuento de los niños y niñas de 5 años:	
El dragón que no podía echar fuego por la boca.....	núm. 73, p. 42-43
SAN ANTONIO, Escuela: Un cuento de los niños y niñas de 3 años:	
La bruja.....	núm. 74, p. 40-41
EL BIBIO, Escuela Infantil: Un cuento de los niños y niñas de Asturias:	
El mago embrujado.....	núm. 75, p. 41-43
AINZÚA, M.ª Carmen; MENDILORRI III, Escuela Pública:	
Un cuento de los niños y niñas de 3 años: El monstruo del pantano.....	núm. 76, p. 38-39



Autores

AGUIRRE, Esteban: Familia-escuela: la interacción, un camino a recorrer núm. 73, p. 19-23
 ALBA, Joan Carles: El juego no es un juego núm. 71, p. 34-39
 ALEDO, Dolores: Formación. El Plan Especial de Magisterio:
 la experiencia de estudiante núm. 74, p. 25
 ALONSO, Fernando: Educando entre todos núm. 74, p. 26-30
 ALTIMIR Sans, David: Proyecto-programa: un binomio fantástico núm. 72, p. 15-20
 BARQUÍN Ruíz, Javier: Unas primeras opiniones sobre la propuesta de la Ley de Calidad núm. 73, p. 35-37
 BENAYAS, Ana: Educando entre todos núm. 74, p. 26-30
 BENLLOCH, Montserrat: De ilusión también se enseña. Los bits de inteligencia núm. 75, p. 9-13
 BOTA, Eulàlia: Unas primeras opiniones sobre la propuesta de la Ley de Calidad .. núm. 73, p. 35-37
 BROADHEAD, Pat: Un currículum para la diversidad núm. 74, p. 31-35
 CABANELLAS Aguilera, Isabel: Evaluar, escuchar, valorar el aprendizaje infantil núm. 75, p. 28-34
 CARBONELL, Francesc: La diversidad de culturas en la escuela núm. 73, p. 31-34
 CARRANZA, Pau: El sueño (...ino nos deja dormir!) núm. 73, p. 38-41
 CASAS, Montserrat: Formación. El Plan Especial de Magisterio núm. 73, p. 27-30
 CERVERA Ral, Pilar: ¿Qué podemos comer en las colonias de verano? núm. 74, p. 36-39
 COLS Clotet, Carme: Comunicarnos por escrito. Las libretas núm. 72, p. 11-13
 DE LUCAS, Rocío: Planetas, luces y estrellas núm. 76, p. 21-26
 DEL VALLE Garcés, Elena: Juegos con la imagen núm. 75, p. 14-19
 DÍEZ Navaro, M.ª Carmen: Palabras a corazón abierto núm. 72, p. 3
 EL SUR EN MOVIMIENTO: La atención a la diversidad núm. 72, p. 30-34
 ESLAVA, José Antonio: Evaluar, escuchar, valorar el aprendizaje infantil núm. 75, p. 28-34
 ESPAÑOL, Alejandra: Una imagen vale más que mil... lágrimas núm. 76, p. 3
 ESTIVILL Sancho, Eduard: Despertarse núm. 72, p. 35-40
 FERRERO Torres, Avelina: Contribución de los municipios
 en el desarrollo del modelo de E.I. núm. 72, p. 21-23
 FERRERO Torres, Carmen: Educación infantil núm. 76, p. 9-13
 FLORES, Teresa: ¿De verdad no hay tiempo para los cuentos? núm. 71, p. 2-3
 GARCÍA Mariñoso, Mònica: Un escuela de 0 a 6 años.
 Entrevista a Mercedes Blasi núm. 73, p. 4-7
 Entrevista a Anna L. Galardini: Pistoia, una apuesta continua por la calidad .. núm. 76, p. 4-8
 GERVILLA Gervilla, Antonio: Una experiencia de colaboración de un padre núm. 74, p. 2
 GÓMEZ Manzaneque, Teresa: ¡Viva la diferencia!
 Un proyecto de educación intercultural núm. 71, p. 19-22
 GUTIÉRREZ Acosta, María: El hoy núm. 75, p. 21-24
 HERNÁNDEZ, Jesús: Trabajo en equipo, equipos de trabajo. Un modelo educativo .. núm. 71, p. 4-8
 INFANCIA: Del dicho al hecho en educación infantil o la frustración de un proceso . núm. 71, p. 23-24
 IRIBARREN Corera, Jesús: El legado vivo de Loris Malaguzzi.
 Entrevista a Alfredo Hoyuelos núm. 74, p. 4-9
 JENSEN, Jytte Juul: Una perspectiva europea. Los hombres como educadores núm. 71, p. 25-33
 LAKE, Robert: La réplica de un padre indígena núm. 72, p. 9-10
 MADARIAGA Iragorri, Izaskun: ¿Querer es poder?
 La historia de la Coordinadora de Escuelas Infantiles de Gipúzkoa núm. 75, p. 25-27
 MAJÓ Clavell, Francesca: La Ley de Calidad afecta a la educación infantil núm. 75, p. 4-8
 MALLOL Ferrándiz, María: Educando entre todos núm. 74, p. 26-30
 MARCHAMALO, Gema: Juegos con la imagen núm. 75, p. 14-19
 MARTÍNEZ Soriano, Juan Pedro: La empana núm. 74, p. 19-24
 MELEADY, Chrissie: Un currículum para la diversidad núm. 74, p. 31-35
 MORA, Juan Carlos: Canales de comunicación familia-escuela núm. 74, p. 10-14
 MOSQUERA, Sandra: Familia-escuela: la interacción, un camino a recorrer núm. 73, p. 19-23
 MUNUERA, Catalina: Formación. El Plan Especial de Magisterio:
 la experiencia de estudiante núm. 74, p. 25
 NICOLÁS Bellido, Montserrat: La educación de la mirada núm. 73, p. 13-17
 ÒDNA Savé, Pepa: Un día cualquiera núm. 76, p. 14-19
 ORENES Merino, M. Dolores: ¡Y por qué no un taller de teatro! núm. 73, p. 2-3
 ORIA Iriarte, Alicia: Educación infantil en Houston núm. 73, p. 8-12
 PALACIOS Cobos, Encarna: La empana núm. 74, p. 19-24

PALOU, Sílvia: La infancia: un buen indicador de calidad ambiental núm. 75, p. 2-3
 PELLICER Almagro, Juanjo: Formación. El Plan Especial de Magisterio:
 la experiencia de estudiante núm. 74, p. 25
 PENN, Helen: El trabajo en equipo núm. 76, p. 27
 PÉREZ-OLARTE, Pere: Los bits de inteligencia.
 Consideraciones desde la perspectiva neurológica y del desarrollo núm. 75, p. 38-41
 POZO, Lola: ¡Y por qué no un taller de teatro! núm. 72, p. 2-3
 PUENTES Zamora, Manuel Ángel: La Cerca de don Gonzalo núm. 71, p. 12-18
 RITSCHER, Penny: Mío: el espacio personal en el interior del espacio colectivo ... núm. 74, p. 15-17
 ROBALINO, Dayse V.: Panorama de la educación infantil en Ecuador núm. 72, p. 24-29
 ROGERO, Julio: Unas primeras opiniones sobre la propuesta de la Ley de Calidad . núm. 73, p. 35-37
 ROGET, Xavier: La infancia: un buen indicador de calidad ambiental núm. 75, p. 2-3
 ROIG, Assumpta: Comunicarnos por escrito. Las libretas núm. 72, p. 11-13
 Ros Vilanova, Roser: Cuentos para crecer en compañía núm. 75, p. 35-37
 El placer de la lectura núm. 76, p. 28-31
 RUIZ, Catalina: Formación. El Plan Especial de Magisterio:
 la experiencia de estudiante núm. 74, p. 25
 SÁNCHEZ Jódar, Rosario: Formación. El Plan Especial de Magisterio:
 la experiencia de estudiante núm. 74, p. 25
 SÁNCHEZ, M.ª Eugenia: Planetas, luces y estrellas núm. 76, p. 21-26
 SANZ, Fernanda: El teatro, más que un juego núm. 72, p. 2
 Integración es un nombre propio núm. 76, p. 2
 SERRAT, Albert: Dinamización del trabajo en equipo núm. 72, p. 4-8
 TRAVESI, Susana: Educando entre todos núm. 74, p. 26-30
 TRIAS Folch, Elisenda: Un buen comienzo de la alimentación.
 Prevención de la anorexia y la bulimia de los adolescentes núm. 76, p. 32-37
 ÚNICA Roldán, Natalia: Las matemáticas y la vida cotidiana núm. 73, p. 24-26
 URRIZ, Amaia: Educando entre todos núm. 74, p. 26-30
 VIDAL, María Teresa: Sobre la educación infantil. «Frena el carro ... Mariano» núm. 71, p. 9-10





Temas

Actualidad educativa

- BARQUÍN, Javier; BOTA, Eulàlia; ROGERO, Julio: Unas primeras opiniones sobre la propuesta de la Ley de Calidad núm. 73, p.35-37
- MAJÓ, Francesca: La Ley de Calidad afecta a la educación infantil núm. 75, p. 4-8

Adaptación

- ESPAÑOL, Alejandra: Una imagen vale más que mil... lágrimas núm. 76, p. 3

Alimentación

- CERVERA, Pilar: ¿Qué podemos comer en las colonias de verano? núm. 74, p. 36-39
- TRIAS, Elisenda: Un buen comienzo de la alimentación. Prevención de la anorexia y la bulimia de los adolescentes núm. 76, p.32-37

Análisis institucional

- GARCÍA, Mònica: Una escuela de 0 a 6 años. Entrevista a Mercedes Blasi núm. 73, p. 4-7
- PENN, Helen: El trabajo en equipo núm. 76, p. 27

Aprendizaje

- BENLLOCH, Montserrat: De ilusión también se enseña. Los bits de inteligencia núm. 75, p. 9-13
- CABANELLAS, Isabel; ESLAVA, José Antonio: Evaluar, escuchar, valorar el aprendizaje infantil núm. 75, p.28-34
- PÉREZ-OLARTE, Pere: Los bits de inteligencia. Consideraciones desde la perspectiva neurológica y del desarrollo núm. 75, p. 38-41

Calidad

- PALOU, Sílvia; ROGET, Xavier: La infancia: un buen indicador de calidad ambiental núm. 75, p. 2-3
- MAJÓ, Francesca: La Ley de Calidad afecta a la educación infantil núm. 75, p. 4-8
- GARCÍA, Mònica: Entrevista a Anna L. Galardini: Pistoia, una apuesta continua por la calidad núm. 76, p. 4-8
- FERRERO, Carmen: Educación infantil núm. 76, p. 9-13

Colonias

- CERVERA, Pilar: ¿Qué podemos comer en las colonias de verano? núm. 74, p. 36-39

Comunicación

- COLS, Carme; ROIG, Assumpta: Comunicarnos por escrito. Las libretas núm. 72, p. 11-13
- MORA, Juan Carlos: Canales de comunicación familia-escuela núm. 74, p. 10-14
- GUTIÉRREZ, María: El hoy núm. 75, p. 21-24
- ROS, Roser: El placer de la lectura núm. 76, p. 28-31

Cotidiano

- ÓDENA, Pepa: Un día cualquiera núm. 76, p. 14-19

Diversidad

- GÓMEZ, Teresa: ¡Viva la diferencia! Un proyecto de educación intercultural núm. 71, p. 19-22
- LAKE, Robert: La súplica de un padre indígena núm. 72, p. 9-10
- EL SUR EN MOVIMIENTO: La atención a la diversidad núm. 72, p. 30-34

- CARBONELL, Francesc: La diversidad de culturas en la escuela núm. 73, p. 31-34
- BROADHEAD, Pat; MELEADY, Chrissie: Un currículum para la diversidad núm. 74, p. 31-35
- SANZ, Fernanda: Integración es un nombre propio núm. 76, p. 2

Educación en el mundo

- JENSEN, Jytte Juul: Una perspectiva europea. Los hombres como educadores núm. 71, p. 25-33
- ROBALINO, Dayse V.: Panorama de la educación infantil en Ecuador núm. 72, p. 24-29
- ORIA, Alicia: Educación infantil en Houston núm. 73, p. 8-12
- BROADHEAD, Pat; MELEADY, Chrissie: Un currículum para la diversidad núm. 74, p. 31-35

Escuela infantil

- VIDAL, María Teresa : Sobre la educación infantil. «Frena el carro ... Mariano» núm. 71, p.9-10
- FERRERO, Avelina: Contribución de los municipios en el desarrollo del modelo de E.I. núm. 72, p. 21-23
- GARCÍA, Mònica: Una escuela de 0 a 6 años. Entrevista a Mercedes Blasi núm. 73, p. 4-7
- AGUIRRE, Esteban; MOSQUERA, Sandra: Familia-escuela: la interacción, un camino a recorrer núm. 73, p. 19-23

Espacio

- RITSCHER, Penny: Mío: el espacio personal en el interior del espacio colectivo ... núm. 74, p. 15-17

Estética

- NICOLÁS, Montserrat: La educación de la mirada núm. 73, p. 13-17

Evaluación

- CABANELLAS, Isabel; ESLAVA, José Antonio: Evaluar, escuchar, valorar el aprendizaje infantil núm. 75, p.28-34

Expresión

- VERBENA, Escuela Pública: Un cuento de los niños y niñas de 3 años: Por el fondo del mar... núm. 71, p. 40-41
- ANTONIO DÍAZ, Escuela Pública: Un cuento de los niños y niñas de 4 años: El pirata honrado núm. 72, p. 40-41
- DUENDE, Escuela Infantil Municipal: Un cuento de los niños y niñas de 5 años: El dragón que no podía echar fuego por la boca núm. 73, p. 42-43
- SAN ANTONIO, Escuela: Un cuento de los niños y niñas de 3 años: La bruja núm. 74, p. 40-41
- GUTIÉRREZ, María: El hoy núm. 75, p. 21-24
- EL BIBIO, Escuela Infantil: Un cuento de los niños y niñas de Asturias: El mago embrujado núm. 75, p. 41-43
- AINZÚA, M.^a Carmen; MENDILLORRI III, Escuela Pública: Un cuento de los niños y niñas de 3 años: El monstruo del pantano núm. 76, p. 38-39

Formación

- CASAS, Montserrat: Formación. El Plan Especial de Magisterio núm. 73, p. 27-30

Historia

- INFANCIA: Del dicho al hecho en educación infantil o la frustración de un proceso núm. 71, p. 23-24
- FERRERO, Avelina: Contribución de los municipios en el desarrollo del modelo de E.I. núm. 72, p. 21-23
- CASAS, Montserrat: Formación. El Plan Especial de Magisterio núm. 73, p. 27-30
- ALEDO, Dolores; MUNUERA, Catalina; PELLICER, Juanjo; RUIZ, Catalina; SÁNCHEZ, Rosario: Formación. El Plan Especial de Magisterio: la experiencia de estudiante núm. 74, p. 25
- MADARIAGA, Izaskun: ¿Querer es poder? La historia de la Coordinadora de Escuelas Infantiles de Gipúzkoa núm. 75, p. 25-27
- PENN, Helen: El trabajo en equipo núm. 76, p. 27

Integración

- EL SUR EN MOVIMIENTO: La atención a la diversidad núm. 72, p. 30-34
- SANZ, Fernanda: Integración es un nombre propio núm. 76, p. 2

Juego

- ALBA, Joan Carles: El juego no es un juego núm. 71, p. 34-39

Literatura

- Ros, Roser: El placer de la lectura núm. 76, p. 28-31

Literatura infantil

ROS, Roser: Cuentos para crecer en compañía núm. 75, p. 35-37

Maestros

ALEDO, Dolores; MUNUERA, Catalina; PELLICER, Juanjo; RUIZ, Catalina; SÁNCHEZ, Rosario: Formación. El Plan Especial de Magisterio: la experiencia de estudiante núm. 74, p. 25

Matemáticas

PUNTES, Manuel Ángel: La Cerca de don Gonzalo núm. 71, p. 12-18

ÚNICA, Natalia: Las matemáticas y la vida cotidiana núm. 73, p. 24-26

Métodos pedagógicos

DEL VALLE, Elena; MARCHAMALO, Gema: Juegos con la imagen núm. 75, p. 14-19

Neurología

PÉREZ-OLARTE, Pere: Los bits de inteligencia. Consideraciones desde la perspectiva neurológica y del desarrollo núm. 75, p. 38-41

Organización escolar

HERNÁNDEZ, Jesús: Trabajo en equipo, equipos de trabajo. Un modelo educativo núm. 71, p. 4-8

ORENES, M.ª Dolores; POZO, Lola: ¡Y por qué no un taller de teatro! núm. 73, p. 2-3

SERRAT, Albert: Dinamización del trabajo en equipo núm. 72, p. 4-8

RITSCHER, Penny: Mío: el espacio personal en el interior del espacio colectivo núm. 74, p. 15-17

DEL VALLE, Elena; MARCHAMALO, Gema: Juegos con la imagen núm. 75, p. 14-19

ÓDENA, Pepa: Un día cualquiera núm. 76, p. 14-19

DE LUCAS, Rocío; SÁNCHEZ, M.ª Eugenia: Planetas, luces y estrellas núm. 76, p. 21-26

Pedagogía

ALTIMIR, David: Proyecto-programa: un binomio fantástico núm. 72, p. 15-20

IRIBARREN, Jesús: El legado vivo de Loris Malaguzzi. Entrevista a Alfredo Hoyuelos núm. 74, p. 4-9

Pensamiento

IRIBARREN, Jesús: El legado vivo de Loris Malaguzzi. Entrevista a Alfredo Hoyuelos núm. 74, p. 4-9

Plástica

NICOLÁS, Montserrat: La educación de la mirada núm. 73, p. 13-17

Política educativa

INFANCIA: Del dicho al hecho en educación infantil o la frustración de un proceso núm. 71, p. 23-24

FERRERO, Avelina: Contribución de los municipios en el desarrollo del modelo de E.I. núm. 72, p. 21-23

BARQUIN, Javier; BOTA, Eulàlia; ROGERO, Julio: Unas primeras opiniones sobre la propuesta de la Ley de Calidad núm. 73, p.35-37

MAJÓ, Francesca: La Ley de Calidad afecta a la educación infantil núm. 75, p. 4-8

GARCÍA, Mònica: Entrevista a Anna L. Galardini: Pistoia, una apuesta continua por la calidad núm. 76, p. 4-8

FERRERO, Carmen: Educación infantil núm. 76, p. 9-13

Prevención sanitaria

ESTIVILL, Eduard: Despertarse núm. 72, p. 35-40

CARRANZA, Pau: El sueño (...ino nos deja dormir!) núm. 73, p. 38-41

TRIAS, Elisenda: Un buen comienzo de la alimentación. Prevención de la anorexia y la bulimia de los adolescentes núm. 76, p.32-37

Proyectos

PUNTES, Manuel Ángel: La Cerca de don Gonzalo núm. 71, p. 12-18

GÓMEZ, Teresa: ¡Viva la diferencia! Un proyecto de educación intercultural núm. 71, p. 19-22

SANZ, Fernanda: El teatro, más que un juego núm. 72, p. 2

ALTIMIR, David: Proyecto-programa: un binomio fantástico núm. 72, p. 15-20

ÚNICA, Natalia: Las matemáticas y la vida cotidiana núm. 73, p. 24-26

MARTÍNEZ, Juan Pedro; PALACIOS, Encarna: La empana núm. 74, p. 19-24

DE LUCAS, Rocío; SÁNCHEZ, M.ª Eugenia: Planetas, luces y estrellas núm. 76, p. 21-26

Relación con padres

COLS, Carme; ROIG, Assumpta: Comunicarnos por escrito. Las libretas núm. 72, p. 11-13

AGUIRRE, Esteban; MOSQUERA, Sandra: Familia-escuela:

la interacción, un camino a recorrer núm. 73, p. 19-23

GERVILLA, Antonio: Una experiencia de colaboración de un padre núm. 74, p. 2-3

MORA, Juan Carlos: Canales de comunicación familia-escuela núm. 74, p. 10-14

ALONSO, Fernando; BENAYAS, Ana; MALLOL Ferrándiz, María; TRAVESÍ, Susana; URRIZ, Amaia: Educando entre todos núm. 74, p.26-30

GUTIÉRREZ, María: El hoy núm. 75, p. 21-24

Salud

ALBA, Joan Carles: El juego no es un juego núm. 71, p. 34-39

ESTIVILL, Eduard: Despertarse núm. 72, p. 35-40

CARRANZA, Pau: El sueño (...ino nos deja dormir!) núm. 73, p. 38-41

Servicios educativos

BARNÉS, Anna; CALVO, Glòria; MERODIO, Gemma; MOLINER, Yolanda; ROMERO, José: Jugando todos en un mismo espacio núm. 69, p. 35-38

Sociedad

FLORES, Teresa: ¿De verdad no hay tiempo para los cuentos? núm. 71, p. 2-3

CARBONELL, Francesc: La diversidad de culturas en la escuela núm. 73, p. 31-34

Sociología

JENSEN, Jytte Juul: Una perspectiva europea. Los hombres como educadores núm. 71, p. 25-33

Teatro

SANZ, Fernanda: El teatro, más que un juego núm. 72, p. 2

ORENES, M.ª Dolores; POZO, Lola: ¡Y por qué no un taller de teatro! núm. 73, p. 2-3

VALORES

DÍEZ, M.ª Carmen: Palabras a corazón abierto núm. 72, p. 3

LAKE, Robert: La súplica de un padre indígena núm. 72, p. 9-10

